

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

KAREN LUANE NASCIMENTO

**O DOCENTE ESPECIALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DO
PROFESSOR DE ARTE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DE MONTES CLAROS**

Belo Horizonte
2021

KAREN LUANE NASCIMENTO

**O DOCENTE ESPECIALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DO
PROFESSOR DE ARTE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DE MONTES CLAROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Jussara Rodrigues Fernandino

Coorientador: Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos

Belo Horizonte
2021

N244d Nascimento, Karen Luane.

O docente especialista na educação infantil [manuscrito]: a presença do professor de arte nos centros municipais de educação infantil de Montes Claros / Karen Luane Nascimento. - 2021.
125 f., enc.; il.

Orientadora: Jussara Rodrigues Fernandino.

Coorientador: Sandro Vinícius Sales dos Santos.

Linha de pesquisa: Educação musical.

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

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação infantil - Montes Claros (MG). 3. Educação artística. 4. Arte e educação. 5. Professores - Formação. I. Fernandino, Jussara Rodrigues. II. Santos, Sandro Vinicius Sales dos. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 707



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pela aluna **Karen Luane Nascimento**, em 31 de março de 2021, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
(coorientador)

Profa. Dra. Ana Consuelo Ramos
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Membro**, em 31/03/2021, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelita Maria Vander Broock Schultz, Professora do Magistério Superior**, em 31/03/2021, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Consuelo Ramos, Usuário Externo**, em 31/03/2021, às 18:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 31/03/2021, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0649086** e o código CRC **1B269B5D**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer a mim, pelo empenho, esforço e dedicação, por não ter desistido da caminhada e ter dado continuidade aos meus estudos em meio a viagens semanais do norte de Minas para Belo Horizonte.

Aos amigos de Belo Horizonte por inúmeras vezes me socorrerem e abraçarem a causa ao meu lado, me dando apoio e hospitalidade desde o início quando ia cursar disciplinas isoladas antes mesmo de ingressar no Mestrado, Marcos Matheus, Raissa Anastácia, Jéssica e Ednéia. Sem o apoio de vocês eu nem sei como seria!

Um agradecimento especial a professora Raquel, pelos ensinamentos na Graduação em Música e por despertar, em mim, o carinho em ser docente. Aos professores Daniel Novais, Raiana, Maria Odília, pelas contribuições e ensinamentos sobre a pesquisa.

Aos professores que participaram dessa pesquisa, Sarah, Ozéias, Luiz, Dora e Jacqueline.

Aos meus familiares (pais e irmãos) que sempre me apoiaram do modo deles.

Por último, e não menos importante, aos meus orientadores: a professora Dra. Jussara Fernandino e o professor Dr. Sandro pelos ensinamentos, orientações e apoio nessa jornada.

Um agradecimento especial para o Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG que, em 2019, possibilitou minha viagem para o XXIX Encontro das Universidades de Língua Portuguesa em Lisboa, Portugal, momento muito marcante na história da minha trajetória acadêmica.

*“A vida não é o problema, é batalha, desafio
Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio (...)
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje
Um coitado amanhã
Corrida hoje
Vitória amanhã”
Racionais MC's*

RESUMO

O tema da presente pesquisa aborda o campo da Arte na Educação Infantil. Teve como objetivo geral investigar a proposta em torno da Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) da cidade de Montes Claros, considerando a opção da Secretaria Municipal de Educação pela atuação do professor especialista nesse campo, primeiramente o especialista em Música, e, posteriormente, o especialista em Arte. Inserida em uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, a investigação buscou identificar, de acordo com seus objetivos específicos, as características e a trajetória da Educação Infantil no contexto da educação brasileira e do município de Montes Claros; levantar informações sobre as políticas públicas em torno do ensino de Música no Brasil, especialmente suas propostas para a Educação Infantil; conhecer a realidade em torno da inserção do docente especialista em Arte na Educação Infantil de Montes Claros, quanto aos processos de implantação, formação e práticas pedagógicas. Para tal, a pesquisa lançou mão do seguinte percurso metodológico: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria e docentes dos CEMEIS. A partir do confronto entre os dados produzidos por meio das entrevistas e o escopo teórico da investigação, foram elaboradas categorias que possibilitaram construir aspectos para a compreensão das questões levantadas pela pesquisa, a saber: as motivações da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros quanto à inserção do especialista em Arte na Educação Infantil; a problemática da formação docente nas diferentes linguagens artísticas frente à legislação vigente; e os aspectos do trabalho cotidiano nos CEMEIS, destacando de que maneira a Música se integra nesse contexto.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Professor especialista em Arte.

ABSTRACT

The theme of this research addresses the field of Art in Early Childhood Education. The general objective was to investigate the proposal around Art in the Municipal Centers for Early Childhood Education (CEMEIS) in the city of Montes Claros, considering the option of the Municipal Education Secretariat for the role of the specialist teacher in this field, first the specialist in Music, and, later, the specialist in Art. Inserted in a qualitative methodological approach, the investigation sought to identify, according to its specific objectives, the characteristics and trajectory of Early Childhood Education in the context of Brazilian education and the municipality of Montes Claros; to raise information on public policies around the teaching of Music in Brazil, especially its proposals for Early Childhood Education; to know the reality surrounding the insertion of the specialist teacher of Art in Early Childhood Education in Montes Claros, regarding the implantation processes, training and pedagogical practices. To this end, the research used the following methodological path: bibliographic research, document analysis and semi-structured interviews with representatives of the Secretariat and CEMEIS teachers. Based on the confrontation between the data produced through the interviews and the theoretical scope of the investigation, categories were elaborated that made it possible to build aspects for the understanding of the issues raised by the research, namely: the motivations of the Municipal Education Department of Montes Claros regarding the insertion of the specialist in Art in Early Childhood Education; the problem of teacher training in different artistic languages compared to current legislation; and the aspects of daily work in CEMEIS, highlighting how Music is integrated in this context.

Keywords: Art; Child education; Professor specialized in Art.

LISTAS ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE-MG - Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
CELFL - Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández - Centro Interescolar de Artes
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI - Divisão de Educação Infantil
DNC - Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Infantil
FAEB - Federação dos Arte-Educadores do Brasil
IEI - Instituições de Educação Infantil
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
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
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MLPC - Movimento de Luta Pró-Creche
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC - Montes Claros
OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PDE/MOC - Plano Decenal de Educação de Montes Claros
PEB - Professor da Educação Básica
PL - Projeto de Lei
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PECPM - Projeto Especial Cidade de Porte Médio
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PPPEI - Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil
RDAC - Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEPLAN - Secretaria Municipal de Planejamento
SME - Secretaria Municipal de Educação
SINAPEM - Simpósio Nacional sobre Pesquisa e o Ensino Musical
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Norte
SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI - Unidades Municipais de Educação Infantil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do tempo da Educação Infantil brasileira	40
Quadro 2 - Legislação Brasileira sobre o Ensino de Música	51
Quadro 3 - Categorias da Análise de Conteúdo	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área de formação dos especialistas atuantes nos CEMEIS	86
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Turmas atendidas na Educação Infantil por faixa etária.....	71
Figura 2 - Sujeitos da Pesquisa.....	78
Figura 3 - Síntese das Funções da Música encontradas na pesquisa	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	20
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE DOCUMENTAL	20
1.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA	21
1.2.1 <i>Entrevista e questionário com representantes da SME</i>	22
1.2.2 <i>Entrevista com especialistas em Arte e unidocente</i>	23
1.3 CRUZAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	25
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	27
2.1 PRIMEIRA METADE DO SÉC. XX: O SURGIMENTO DAS CRECHES E DOS JARDINS DE INFÂNCIA	28
2.2 O REGIME MILITAR E A DÉCADA DE 1960	31
2.3 POLÍTICAS PARA INFÂNCIA NA DÉCADA DE 1970	32
2.4 AS POLÍTICAS PARA INFÂNCIA DOS ANOS 1980 AOS DIAS ATUAIS	35
2.5 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONCEITO DE INFÂNCIA	41
CAPÍTULO 3: A MÚSICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
3.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: RCNEI, DCNEI E BNCC	52
3.2.1 <i>Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)</i>	52
3.2.2 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)</i>	55
3.2.3 <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	56
CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS	60
4.1 A CIDADE DE MONTES CLAROS	60
4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MONTES CLAROS	61
4.2.1 <i>O surgimento das creches: décadas de 1970 a 1980</i>	61
4.2.2 <i>Da assistência para a educação - década de 1990</i>	65
4.2.3 <i>Educação Infantil na atualidade</i>	69
4.3. OS PROFISSIONAIS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
4.3.1 <i>Os cargos da Educação Infantil</i>	72
4.3.2 <i>O professor de Arte na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros</i>	73
4.4 PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SME DE MONTES CLAROS	74
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÕES	78
5.1 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS: ELABORAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	79
5.1.1 <i>O ingresso de professores de Arte na Educação Infantil de MOC</i>	80
5.1.2 <i>“A gente é formado em uma Arte e tem que trabalhar as três”</i>	86

5.1.3 Aspectos do trabalho cotidiano em Arte na Educação Infantil;	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS	121
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTAS ESPECIALISTAS DA SME	122
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTA DOCENTES.....	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS DA SME	124
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PROFESSORES ESPECIALISTAS	125
APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PROFESSOR UNIDOCENTE	126

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da presente pesquisa surgiu quando comecei a trabalhar como professora na rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros (MOC), atuando na Educação Infantil (EI) como docente especialista¹ da área de Arte/Música. Sempre me preocupei com o lugar que a Arte, em especial a Música, ocupa no cotidiano das escolas, principalmente na Educação Infantil, espaço que tive a oportunidade de trabalhar nos anos de 2015 a 2018 como docente.

Nesse período, surgiram várias reflexões sobre a atuação do profissional especialista: ponderações referentes à preparação e à formação docente para lecionar na EI; como se configurava a aprendizagem das crianças; e de que modo eu poderia contribuir como professora sendo um instrumento para o desenvolvimento do conhecimento dessas crianças. Dentre estas reflexões, destaca-se a questão da formação do professor de Arte para atuar na EI, uma vez que, à época, eu não me sentia preparada para atuar como docente nessa etapa da educação básica. Como discente do curso de Graduação em Artes, Habilitação em Música, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), por mais que tivesse feito estágio na Educação Infantil no período da graduação, o foco da formação era voltado, de maneira geral, para o atendimento às crianças nos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Em Montes Claros, conforme a Lei Municipal n° 3.885, de 2007, art. 20, a Educação Infantil é dividida em creches para crianças de até 03 anos de idade, pré-escolas para crianças de 04 a 05 anos e 11 meses de idade com atendimento nos Centros de Educação Infantil (CEMEI). O ensino de Arte está contemplado no ensino público do município de Montes Claros, e é apresentado nas proposições curriculares (MONTES CLAROS, 2012, 2015, 2016).

¹ O termo especialista será utilizado nessa pesquisa para o professor de Arte atuante na Educação Infantil.

Embora não haja obrigatoriedade da presença do professor especialista na Educação Infantil, com o tempo percebi que muitos professores de Arte, alguns da área de Música, vêm, de maneira geral, atuando nesse cenário. Outro ponto que me instigou, e que motivou a investigação que gerou a presente dissertação, foi o fato de, em 2015, o município de Montes Claros ter inserido formalmente em todas as unidades de EI, denominados Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), o especialista em Arte, mesmo com a recomendação da LDBEN 9.394/96 que indica que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sejam ministrados pelo professor unidocente² habilitados em Pedagogia, conforme o art. 62 da Lei nº 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Levando-se em conta que a presença do professor especialista em Arte na Educação Básica sempre foi, historicamente, uma reivindicação da área artística, e nem sempre atendida, a pesquisa concentrou-se nesse tema, sendo desenvolvida a partir das seguintes questões: Por que um docente especialista atuante na Educação Infantil?; O que levou a Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Montes Claros a adotar o docente especialista em Arte na Educação Infantil, e quais foram seus objetivos?; Como esse processo foi implementado?; Como atuam os docentes e como essa proposta acontece nos CEMEIS?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a proposta em torno da Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros, considerando a opção da Secretaria Municipal de Educação pela atuação do professor especialista nesse campo. Como objetivos específicos buscou: 1) Identificar as características e a trajetória da Educação Infantil no contexto da educação brasileira e do município de Montes Claros; 2) Levantar informações sobre as políticas públicas em torno do

² Nesta pesquisa Unidocente será utilizado para designar o professor pedagogo responsável pelas aulas na educação infantil. Unidocente é o mesmo que professor generalista, aquele professor que atua na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. São usadas outras nomeações além dessas no Brasil: professor de classe, não especialista, docente, professor regente, entre outros (FIGUEIREDO, 2004, p. 55).

ensino de Música no Brasil, especialmente suas propostas para a Educação Infantil; 3) conhecer a realidade em torno da inserção do docente especialista em Arte na Educação Infantil de Montes Claros, quanto aos processos de implantação, formação e práticas pedagógicas, especialmente no campo da Música.

A pesquisa está inserida em uma abordagem metodológica de caráter qualitativo. Foi utilizado como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, como fonte textuais publicadas (bibliográficas) e fontes escritas não publicadas (documental) e entrevistas semiestruturadas realizadas com os seguintes sujeitos: dois representantes da Secretaria Municipal de Educação; três docentes de Arte e uma professora unidocente, e cruzamento e análise dos dados suscitado por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Para explanação do processo desenvolvido, a presente dissertação compõe-se de cinco capítulos. O *primeiro* tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa. O *segundo capítulo* aborda algumas considerações históricas sobre a Educação Infantil no Brasil, apresentando uma contextualização e o desenvolvimento de sua trajetória no país. O *terceiro* capítulo trata da música no cenário da Educação Infantil, expondo de maneira concisa alguns pontos referenciais das políticas públicas nessa área, e buscando entender como a Música está presente nos documentos oficiais pertencentes à Educação Infantil. O *quarto capítulo* versa sobre o histórico e a realidade da Educação Infantil (EI) em Montes Claros, desde a criação das primeiras creches em 1980 pela Assistência Social até a atualidade. Por fim, o *quinto capítulo* desenvolve considerações a partir do diálogo com as falas dos representantes da SME e dos docentes entrevistados.

Essa pesquisa visa a contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno estudado, bem como um conhecimento mais abrangente do ensino de Arte no contexto da Educação Infantil, suas características e problemáticas, buscando possíveis melhorias em torno das relações existentes entre legislação, gestão escolar, formação docente e processos de ensino e aprendizagem. Fomenta, ainda, uma reflexão em torno de políticas públicas que melhor se adequem às demandas da área de Educação Musical.

CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO

*Todo o conhecimento humano começou com
intuições, passou daí aos conceitos e terminou com
ideias.*
(Immanuel Kant)

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, buscando investigar a proposta em torno da Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil de Montes Claros (CEMEI), considerando a opção da Secretaria Municipal de Educação (SME) pela atuação do professor especialista nesse campo, modalidade de ensino na qual “não costuma atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe” (PENNA, 2010, p.131).

A pesquisa qualitativa tenta descrever as características de uma dada situação social, compreender essa situação e explicá-la com base em seu histórico e seus protagonistas. Dentro dessa concepção, e objetivando investigar a inserção do professor especialista na Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Montes Claros, a coleta de dados se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, em torno do tema da Educação Infantil e da realidade de Montes Claros, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos envolvidos com o objeto da pesquisa: o campo da Arte nos CEMEIS de Montes Claros. De acordo com Bresler (2007, p. 10) “além de observação, a pesquisa qualitativa utiliza entrevistas semiestruturadas para obter perspectivas e contextos pessoais”. A partir dos dados levantados, foi realizado um cruzamento de dados visando a um melhor entendimento do fenômeno estudado. Este processo será descrito a seguir.

1.1 Revisão bibliográfica e análise documental

Com vistas a compreender o contexto da Educação Infantil, as políticas públicas e o papel das Arte e da Música no entorno desse tema, com foco na realidade de Montes Claros, foi realizado um levantamento de dados em fontes textuais bibliográficas e documentais.

A revisão bibliográfica voltada para a Educação Infantil passou pela seguinte fundamentação teórica: (HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR., 2010), com destaque para os trabalhos de (LAGES, 2009; CORDEIRO, 2015) que realizaram estudos sobre o contexto específico de Montes Claros. Com relação à Arte e a Música a pesquisa lançou mãos dos seguintes autores: (ALVARENGA e MAZZOTI, 2011; BRITO, 2003; FONTEERRADA, 2008; FIGUEIREIDO, 2005, 2008, 2010; PENNA, 2010). E quanto à atuação do docente especialista nesse campo: (FIGUEIREDO, 2004; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; ALVARENGA; SILVA, 2018). Outros levantamentos bibliográficos sobre o assunto, no país, se deram através de bancos de dados científicos como: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES, Scielo, e Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

A análise documental buscou a legislação no âmbito federal e municipal relativa às políticas públicas em torno da Educação Infantil e do ensino de Arte nesse cenário. Foram levantados documentos de órgãos públicos competentes, alguns deles são Ministério da Educação (BRASIL, 1996; 1998; 2008; 2009; 2013; 2017); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Secretaria Municipal de Educação (MONTES CLAROS, 2008 e 2015); Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil; Plano Municipal de Educação; Proposta Curricular para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Para análise dos documentos buscamos discussões a partir de (BARBIERI, 2012; GABRE, 2016; PENNA, 2010).

1.2 Entrevistas semiestruturada

Segundo Alves-Mazzoti e Gewandszajder, “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, 1999,

p. 168). Para um melhor entendimento do que foi levantado na revisão bibliográfica, as entrevistas foram realizadas em duas fases, a primeira com representantes da Secretaria Municipal de Educação e a segunda fase com professores da Educação Infantil, sendo três especialistas e um unidocente. O intuito foi coletar informações sobre implementação da disciplina Arte nos CEMEIS, conhecer a realidade em torno da inserção do docente especialista em Arte na Educação Infantil, quanto aos processos de implantação, formação e práticas pedagógicas, especialmente no campo da Música.

1.2.1 *Entrevista e questionário com representantes da SME*

Primeiramente, foi realizado um contato com Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros para definir os sujeitos entrevistados e verificar os procedimentos necessários para a realização dessa etapa da pesquisa. Esse contato foi feito por telefone e posteriormente, por *e-mail* endereçado à Secretaria de Educação solicitando autorização para realização da entrevista. A carta³ informava que a entrevista era de cunho investigativo e não obrigatória, e que os participantes cooperariam de forma voluntária com a pesquisa. A preferência seria por profissionais que atuaram na época da implantação e contratação de docentes especialistas para Educação Infantil. Após alguns dias, obtive o retorno da autorização para a realização das entrevistas.

A primeira fase⁴ da entrevista aconteceu com representantes da SME, sendo estes a Coordenadora da Educação Infantil e o Analista de Arte⁵. A entrevista com a Coordenadora da EI foi realizada presencialmente, em setembro de 2019, na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros. Já com o Analista de Arte, que atuou no período de 2011 a 2017, foi enviado um questionário especificamente por *e-mail* por solicitação do entrevistado, em março de 2020.

³ Carta em Anexo 1 desta pesquisa.

⁴ Roteiro da entrevista Apêndice A, desta pesquisa.

⁵ A função de Analista de Conteúdos Curriculares Arte tem como intuito assessorar a equipe de Analistas de Educação em assuntos referentes ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares nas Unidades de Ensino, oferecendo assessoria e capacitação para os professores em exercício nas Unidades Municipais de Ensino em seus respectivos conteúdos curriculares (MONTES CLAROS, 2009).

As perguntas para as entrevistas foram elaboradas a partir de questões relacionadas ao ensino de Arte e da Música na Educação Infantil, utilizando como respaldo os documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 2008; 2009; 2013; 2017), com os seguintes propósitos: 1) Compreender a presença do docente especialista na Educação Infantil, e qual foi a motivação da SME de Montes Claros para a presença desse professor na EI; 2) Saber porque inicialmente o docente especialista atuante era, especificamente, da área de Música; 3) Entender como foi o processo de implementação da disciplina Arte na EI;

1.2.2 *Entrevista com especialistas em Arte e unidocente*

A segunda fase da entrevista foi realizada com docentes atuantes na Educação Infantil. Inicialmente, foi realizada uma busca no banco de dados do *site* EDUCAMOC⁶ para levantamento dos CEMEIS. Após essa sondagem, seriam selecionados os participantes para a realização das entrevistas, docentes escolhidos primeiramente de forma aleatória e que, em seguida, se dispusessem a participar.

Porém, a pesquisadora decidiu convidar professores especialistas os quais já tinha uma certa relação de convívio. Bourdieu (1997) fala sobre estrutura de relação entre as pessoas interrogadas e os interrogadores, deixando livre a escolha do pesquisador quanto aos entrevistados, podendo ser pessoas conhecidas ou indicadas por esses conhecidos: “a proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas condições principais de uma comunicação ‘não violenta’” (BOURDIEU, 1997, p. 694). Concordando com Bourdieu, agir com empatia, avaliar cada situação durante a conversa pode proporcionar maior fluência à entrevista, estimulando a colaboração das pessoas interrogadas.

As falas revelam as práticas sociais vividas. Por isso, o processo da entrevista busca ser variado, permitindo captar um universo maior de significados, oferecendo condições para a percepção e análise das práticas de um determinado grupo social (SILVA, 2015, p. 19).

⁶ Portal da Secretaria Municipal de Educação. Vide referência de consulta na parte final do trabalho.

O primeiro contato com os docentes foi por telefone via aplicativo *WhatsApp*. Depois do aceite em participar da entrevista foi encaminhado um termo de consentimento para a realização da mesma via *Google Formulários*⁷. No documento enviado, constam informações sobre a pesquisa, seus objetivos e autorização para uso das respostas dos participantes no presente trabalho.

Foram realizadas entrevistas com professores especialistas⁸ em Arte com formação em linguagens diferentes (dois com formação em Música e uma com formação em Teatro), com formações diferenciadas com o intuito de conhecer a forma como esses especialistas entendem a Música de acordo com a proposta da SME e como atuam na Educação Infantil. Ponderando que, na legislação vigente no Brasil, o componente curricular Arte engloba obrigatoriamente os conteúdos de quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) independentemente da formação específica do docente, viu-se a necessidade de conhecer como um professor de uma área fora da Música, no caso o Teatro, lidaria com aspectos musicais na Educação Infantil. Além dos professores especialistas, uma professora unidocente⁹ também foi entrevistada com a intenção de compreender a relação dessa profissional com o professor especialista e como utiliza a Arte mesmo sem ter passado por uma formação específica nesse campo.

As entrevistas foram concedidas no ano de 2019, 2020 e 2021, um momento historicamente complexo e desafiador pelo enfrentamento da pandemia de COVID 19. Em função disso, estando impossibilitado o contato presencial entre pessoas, e em respeito às normas sanitárias, as entrevistas foram realizadas virtualmente via plataforma *Google Meet*, com duração média de 40 minutos, em encontros individuais com cada profissional.

As perguntas foram divididas em três blocos: questões de identificação, questões relativas às especificidades de ser docente na Educação Infantil e questões em torno do trabalho pedagógico, nos CEMEIS de Montes Claros, e que permeiam o ensino de Arte e da Música na Educação Infantil. Tendo como suporte os trabalhos

⁷ Carta em Anexo 2 desta pesquisa.

⁸ Roteiro da entrevista Apêndice B desta pesquisa.

⁹ Roteiro da entrevista Apêndice C desta pesquisa.

de (ALVARENGA E SILVA, 2018; FIGUEIREDO, 2005) e os documentos oficiais BRASIL (1998; 2008; 2009; 2013) as questões tiveram como propósito: 1) Investigar a formação docente para o atendimento com crianças pequenas; 2) Descrever os aspectos do trabalho cotidiano nos CEMEIS, buscando dados especialmente em torno dos aspectos musicais.

As entrevistas foram gravadas e transcritas em seguida. As informações provenientes desta etapa serão demonstradas predominantemente no capítulo 5 desta dissertação, e, em atendimento às normas éticas, a identificação dos entrevistados será preservada, não sendo revelados os nomes dos participantes.

1.3 Cruzamento e Análise dos Dados

Para a análise dos dados coletados, a metodologia escolhida foi a Análise de Conteúdo, que é utilizada na investigação, organização e estruturação dos dados coletados neste estudo. Tal método consiste em descrever e interpretar o conteúdo em todos os tipos de documentos e textos. Segundo Bardin (1977), Análise de Conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9).

O procedimento usa descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas para tentar reinterpretar as mensagens e obter uma compreensão do significado subjacente, alocando-as em unidades de acordo com suas codificações ou contextos. Para entendê-las de maneira lógica e com justificativa, “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (BARDIN, 1977, p. 39).

A Análise de Conteúdo apresenta algumas etapas: 1) Pré – Análise (fase de organização do material; primeiro contato com material); 2) Exploração do material (leitura aprofundada buscando as unidades de análise; começa a surgir as categorias); 3) Organização e tratamento dos dados (processo de categorização;

agrupamento; recortes); 4) Descrição e interpretação (descrição detalhada das situações com recortes selecionados; interpretação com aprofundamento na fundamentação teórica).

Os dados levantados na revisão bibliográfica e na análise documental permitiram conhecer e compreender a trajetória da Educação Musical em Montes Claros em comparação ao contexto das políticas públicas nacionais. Esses mesmos dados forneceram suporte para a realização das entrevistas e estas, por sua vez, demonstraram a situação do docente especialista em Arte na Educação Infantil do município em suas facetas reais: suas expectativas, dilemas, dificuldades enfrentadas e busca de soluções. Tudo isso levou a um apanhado de informações que permitiram uma melhor visualização e compreensão do tema investigado pela pesquisa.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

*A educação tem raízes amargas,
mas os seus frutos são doces.*
(Aristóteles)

Este capítulo tem por objetivo descrever considerações históricas sobre a Educação Infantil (EI) no Brasil, apresentando sua contextualização no país. Observar a trajetória histórica da institucionalização dessa modalidade de ensino consiste em uma maneira de compreendê-la. Temas relacionados a crianças de 0 a 6 anos, políticas para EI, práticas com as crianças e formação de profissionais atuantes na área vêm crescendo nos últimos anos, e o reconhecimento disso está garantido e afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNE), no Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo a EI a primeira etapa da educação básica, compreende-se que é fundamental que todas as crianças tenham possibilidade de frequentá-la durante esse período da vida, competindo ao governo garantir o acesso e as condições necessárias para seu desenvolvimento integral.

Ademais, existe um aumento crescente na busca por essa modalidade de ensino. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (MEC) registrou um aumento de 4,4% no número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches públicas, de acordo com dados do Censo Escolar de 2019. Nesse ano, foram matriculadas cerca de 2.456.583 crianças, 100 mil a mais do que no ano anterior (BRASIL, 2020). A partir desse resultado pode-se observar uma demanda expressiva para EI no Brasil, sendo necessário que se fixem as leis já existentes para garantir que as crianças sejam atendidas e recebam educação integral de qualidade¹⁰.

¹⁰ Esses dados são anteriores à pandemia de COVID 19 que, no Brasil, ocorreu a partir de 2020, e que veio a afetar o número de estudantes matriculados e frequentes nas várias etapas de ensino.

2.1 Primeira metade do Séc. XX: o surgimento das creches e dos jardins de infância

A Educação Infantil desdobra-se em diferentes contextos: hoje ela está organizada de forma a contemplar as especificidades da infância¹¹. A educação de crianças em espaço escolar é bastante recente em nossa sociedade. No Brasil, até meados do século XVIII, não existiam instituições que atendiam crianças, a socialização e educação eram funções a serem tratadas apenas no contexto familiar. O pensamento de educar o ser humano nos primeiros anos de vida surgiu juntamente com o *sentimento de infância*, uma vez que “até a Idade Média, o conceito de criança não existia, pois, a sociedade compreendia o ser humano nessa fase da vida como um adulto em miniatura, que não necessitava de qualquer atenção especial para inserir-se na vida social” (AIRES, 1981 *apud* TOMÉ, 2014, p. 9).

As instituições escolares, aos moldes atuais, só foram organizadas na modernidade segundo Tomé (2014). Boto (1996) afirma que no século XIX, após a revolução burguesa, “havia que se demarcar a distância do Antigo Regime mediante a criação institucional de um sujeito inteiramente novo”. Sendo assim, a escola fez-se como um “[...] instrumento privilegiado para capacitar as novas gerações para a transformação de valores, crenças, tradições e utopias” (BOTO, 1996, p. 190).

No Brasil, o ensino para as crianças de seis ou sete anos de idade, no âmbito de instituições formais, aconteceram praticamente no século XX, diferente da história do ensino da criança pequena em outros países, que se iniciou em período anterior (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 137).

Os primeiros jardins de infância ou escolas maternas que ofereciam atendimento à criança pequena foram encontrados no início da República. De acordo com Souza (2007), a institucionalização da educação para crianças pequenas surgiu, no Brasil, no final do século XIX. O autor ainda afirma que a educação pré-escolar era pensada para as elites, com um trabalho pedagógico baseado em Fröebel, citado

¹¹ Falaremos mais sobre esse assunto no item 2.5 deste capítulo.

mais a frente nesse capítulo. Tendo como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral

os jardins-de-infância de orientação fröebeliana -, já tinham seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...] No setor público, o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada (SOUZA, 2007, p. 15-16).

No Brasil, foram implantadas, em várias regiões, as primeiras instituições pré-escolares de caráter assistencialista — cuidar da criança de forma assistencial e compensatória, e exercendo o papel da família em relação à meninos e meninas — nas duas primeiras décadas do século XX. A partir da década de 1940, surgiram ações indiretas governamentais com a criação do Departamento Nacional da Criança (DNC), com o intuito de atender crianças de dois a seis anos no país. Era um programa de emergência com funções múltiplas e ideologias fundamentadas em modelos de instituições de baixo custo (LAGES, 2012). Desde a concepção desse órgão o estado passou a atender indiretamente as creches, porém, por meio de “instituições filantrópicas ou leigas e confessionais” (LAGES, 2012, p. 52).

As creches exerciam o papel de contribuir para a diminuição da mortalidade infantil e a prevenção de doenças. Elas primavam por um atendimento de baixo custo, oferecido pelas ações públicas, com trabalho voluntário e tinham o combate à pobreza como uma prerrogativa. A creche era vinculada ao Ministério da Saúde e trouxe consequências que, segundo Vieira (1988), objetivava um “trabalho pautado em propostas mais higienistas do que pedagógicas. Sendo considerada *elemento de puericultura social* por sua natureza” (VIERIA, 1988, p. 8). A creche passava a ser um objeto de intervenção de médicos puericultores, assistentes sociais, enfermeiras e irmãs de caridade, que iam até as instituições, e trabalhavam com as crianças, educadoras e auxiliares. Responsáveis pelas creches, e as mães tinham formação focada para princípios da puericultura. Com um modelo de atendimento a crianças sem formação especializada, as creches eram entendidas como um espaço que deveria prover proteção e cuidados com a criança, constituindo-se um apoio à mãe pobre (VIEIRA, 1988).

No Brasil, o atendimento privado iniciou-se com o jardim de infância, que estava relacionado a um discurso pedagógico que trazia uma distinção em relação ao atendimento oferecido pela creche. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), o uso do termo “pedagógico” “consistiu em uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (KUHLMANN JR., 2010, p. 81).

Estes jardins de infância eram fundamentados por modelos educacionais europeus, chamados *Kindergarten* (jardins de infância), voltados para as famílias da elite. As ideias pedagógicas eram baseadas nas propostas de Friedrich Fröbel¹². A educação era pautada no apelo moral, objetivando que as crianças se tornassem “adultos virtuosos”. Às “jardineiras”, cabiam colocar em prática suas habilidades maternas dentro da instituição, onde desenvolviam um trabalho que levava em consideração a dimensão educacional e não assistencial. Existia uma “forte presença da religiosidade na educação, jogos e brincadeiras faziam parte da rotina, bem como a disciplina, a polidez, a obediência, e a preocupação com bons hábitos” (KUHLMANN JR., 2010, p. 108).

À medida em que as instituições públicas (creches) se responsabilizavam pelo atendimento às crianças das classes populares, compostas por filhos de operários que tinham como principal foco o atendimento assistencial, os jardins de infância ficavam a cargo das classes economicamente melhores e que, segundo Leonardo, Comiotto e Miarka (2016, p. 46), tinham como foco o desenvolvimento “afetivo e cognitivo, dando ênfase à socialização e a preparação para o ensino fundamental”. Os autores ainda afirmam que as diferenças entre classes sociais eram determinantes para o desenvolvimento das crianças, enquanto crianças de classes populares tinham atendimentos com propostas assistencialistas, a classe média

¹² Foi um dos primeiros educadores que considerou o início da infância uma etapa decisiva para a formação das pessoas. Hoje, essa visão foi consagrada pela psicologia. Fröbel viveu numa época de mudanças em relação ao entendimento de criança, estando à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins de infância para crianças menores de 8 anos. "Ele procurava na infância o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social" (ARCE, 2004, p. 9-25).

tinha privilégios com projetos criativos que proporcionavam o desenvolvimento afetivo e social da criança (LEONARDO; COMIOTTO; MIARKA, 2016).

2.2 O regime militar e a década de 1960

A década de 1960 é marcada pelo início do governo militar e estimulação ao crescimento econômico. Com a chegada do desenvolvimento industrial, houve uma grande exigência de mão de obra feminina. Isso trouxe, como consequência, uma maior demanda por creches, que deveriam funcionar em horário compatível aos turnos das mães trabalhadoras (ROSEMBERG, 1989; VIEIRA, 1988).

Devido a alguns acordos internacionais que foram assumidos pelo Brasil “a organização de creches e pré-escolas orientou-se por organizações multilaterais como o convênio MEC-USAID¹³, ações da UNESCO¹⁴ e da UNICEF¹⁵. Em 1967, criou-se um programa denominado Plano de Assistência ao Pré-escolar, cujas políticas de expansão para o atendimento às crianças eram vigentes de acordo com o regime militar da época.

Dessa forma, os jardins de infância e as escolas de maternais (consideradas pré-escolares) foram absorvidos pelas políticas de nível federal, Departamento Nacional da Criança (DNC), cujo objetivo era dar continuidade à educação oferecida pela família. Tais ações pretendiam dar aporte às instituições filantrópicas por meio de programas de emergência com custos baixos, estimulando a realização de trabalhos de mães e voluntárias junto à criança pré-escolar, contando com o suporte de

¹³ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Acordo assinado entre o Brasil e Estados Unidos com finalidade de promover direta ou indiretamente colaboração cultural entre os dois países, no âmbito da educação superior na década de 1960. Muito contestado por críticos que atacavam a cópia do modelo norte-americano, prevendo a privatização do ensino superior, bem como a "subordinação do ensino aos interesses imediatos da produção, a ênfase na técnica em detrimento das humanidades e a eliminação da gratuidade nas universidades oficiais" (CUNHA, S/D). Disponível em <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>> Acesso em janeiro, 2021.

¹⁴ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

¹⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância

centros recreativos, situados na própria comunidade escolar (VIERA, 1988 *apud* LAGES, 2012).

Segundo Oliveira (1992), o processo de industrialização no país recebeu não apenas a mulher, que foi para o mercado de trabalho, mas também inúmeros imigrantes europeus que exigiam melhores condições no trabalho. Com o efeito desses movimentos operários, apareceram benefícios sociais criados pelos donos das fábricas, que temiam por movimentos dos operários. Nesse cenário, são criadas

vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Para Rosemberg (1989 *apud* Lages 2012), o fato de a mãe trabalhadora ter reivindicado a creche trouxe à instituição um caráter provisório, limitando-a e dificultando as experiências relacionadas ao funcionamento interno e à população usuária (p. 54). Percebe-se que as demandas e exigências posicionadas à mulher, requer um novo modelo de mulher, ocasionando a constatar que está enfrentando novas situações das quais se viu adiante. Apesar do aparecimento de alguns benefícios sociais, a creche não ultrapassou o atendimento relacionado a uma necessidade circunstancial a partir de objetivos econômicos, sendo insuficiente no atendimento às necessidades das crianças e à expectativa dos pais.

2.3 Políticas para infância na década de 1970

Na década de 1970, surgem novas perspectivas para as creches, essas começam a surgir com os movimentos sociais e urbanos, principiando um ciclo de expansão, de compreensão e construção de novos conceitos (LAGES, 2012). Um exemplo foi o Movimento de Luta Pró-creche (MLPCL) que aconteceu em diversos estados do país, destacando a figura da mulher. Esses movimentos apresentaram para o governo a necessidade da criação de creches (ROSEMBERG, 1998). Movimentos e reivindicações sociais comandados pelas camadas populares, Gohn (1985 *apud* SILVA, 2004), identificou uma demanda por um maior número de creches pelos

Estados brasileiros, como visto no item anterior, que, segundo a autora, era parte de um programa de dominação capitalista sobre o trabalhador, para atender determinações do capital. Isso significando o “barateamento da força de trabalho e de formação de um exército de reserva de mão-de-obra, mediante a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho” (GOHN, 1985 *apud* SILVA, 2004, p. 83). A autora também identifica o processo de mobilização representado por ações coletivas por parte das mulheres das camadas populares que lutavam pelo direito de suas crianças por creche. Considerando a capacidade de lutar por direitos como importante fator de mobilização para a luta e pela cidadania (GOHN, 1995 *apud* SILVA, 2004).

O período entre 1970 e 1980 foi compreendido como um modelo voltado para os países desenvolvidos, a educação era promovida para suprir carências das camadas pobres. Rosemberg (2002) ressalta que, dentre as heranças desse período, destacam-se:

(...) a penetração dos chamados modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra); a criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a educadores(as) leigos(as), isto é, com formação inferior ao curso normal ou secundário; a retenção de crianças tendo 7 anos e mais em programas de EI [Educação Infantil]; a consolidação de três denominações/modalidades de EI – creches, pré-escolas e classes de alfabetização (...) (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

Existiam alguns termos denominados para o atendimento à criança pequena no Brasil, como “creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal” (LAGES, 2009, p. 56). Esse tipo de atendimento era estimulado por organizações internacionais “(OMEP e Unicef), como uma forma alternativa e adequada de guarda da criança para países de Terceiro Mundo à medida que conciliaria baixo custo, baixa tecnologia e participação da comunidade” (ROSEMBERG, 1989, p. 217).

O aparecimento da pré-escola na década de 1970 no Brasil, se deu consoante ao que foi exposto anteriormente, sucedeu-se tanto pelo desenvolvimento de políticas adotadas pelo Estado quanto por reivindicações populacionais. O conceito de pré-escola esteve ligado à assistência social, à criança pobre e à desigualdade econômica que fez com que o Estado reivindicasse a assistência à infância, “como um mediador entre o capital e o trabalho, tentando compensar de alguma forma, os

efeitos da concentração de renda e poder” (CAMPOS, 1989, p. 13). O período em que a creche esteve submetida à assistência social revelou-se de forma inapropriada, deficiente, carente de identidade profissional, e ratificou dificuldade para garantir uma qualidade interessante. Segundo Campos (1989), predominava um quadro de funcionários que atendiam as secretarias estaduais e municipais de funcionários técnicos e qualificados para atuação em programas específicos. A autora coloca que, em questão a qualidade do atendimento oferecido, contavam com menor qualificação das pessoas que trabalhavam com as crianças (CAMPOS, 1989).

O atendimento à criança historicamente esteve ligado às políticas assistencialistas e compensatórias. Kuhlmann Jr. (2010) acredita que o fato de os jardins de infância e pré-escolas serem vinculados a órgãos e sistemas educacionais, não significava afirmar que a pré-escola teria um caráter educacional, enquanto as creches caráter assistencialista. Para o autor, todas as instituições de ensino com um trabalho ligado à infância, tinham um projeto educacional que deveria ser levado em consideração. Nessa análise, as diferenças existentes eram relacionadas a programas voltados para classes médias e para as camadas mais pobres. Em todo esse processo histórico, observa-se que as creches eram vinculadas a órgãos de atendimentos sociais e não educacionais, o que contribuía para o surgimento de ideias preconceituosas em que as creches “teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação” (KUHLMANN JR., 2010, p. 166).

O assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR., 2010, p. 166).

Como nos períodos histórico anteriores, a década de 1970 também foi marcada pelo atendimento à criança das camadas populares nos moldes do assistencialismo. Nesse período, contudo, os educadores passaram a pleitear investimentos na educação e melhores salários em oposição à assistência e solicitando a creche com caráter educacional. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), “se projetou para a

educação infantil, um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores” (KUHLMANN JR., 2010, p. 188).

No final dos anos 1970 teve o início do processo de redemocratização do Brasil, o que facilitou a mobilização e organização da sociedade civil em movimentos sociais que reivindicaram a educação escolar como um direito de toda a criança a partir do nascimento.

2.4 As políticas para infância dos anos 1980 aos dias atuais

A década de 80 foi marcada pelos movimentos sociais de luta pelos direitos. Com isso, a educação da criança de zero a seis anos passou a ser um direito. As famílias poderiam ter a possibilidade de matricular seus filhos em instituições de ensino públicas ou privadas. A criança começa a ser vista como sujeito de direitos, o que se reflete na concepção de educação infantil, que propõe o cuidar e o educar de forma integral. Nesse período, além dos debates aprofundados, a educação infantil ganhou destaque por meio de políticas voltadas para a consolidação dos direitos da criança, por exemplo, no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (LAGES, 2012).

Um marco para a Educação Infantil foi a Constituição Federal de 1988, a partir da qual origina-se um novo tempo (LAGES, 2012). Conforme Tomé (2014), na Constituição de 1988, “foi dado o primeiro passo no sentido da universalização da educação infantil no país, com a responsabilização do Estado pela oferta desse atendimento de maneira a complementar a família” (TOMÉ, 2014, p. 10). Por meio desse documento, a EI deixou de ser vinculada à Secretaria de Assistência Social e passou a integrar a pasta da educação. O referido documento aponta a educação como direito de todos, conforme artigo 205, e a efetivação do atendimento à criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, ampliando o atendimento à criança, bem como a necessidade de se promover a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988). Buscou-se estabelecer uma nova proposta de trabalho, focando no aspecto educativo e ampliando docentes habilitados, buscando adquirir uma melhor qualidade.

A identidade da educação infantil foi sendo construída, percebendo-se que as ideias tradicionais, baseadas no assistencialismo, em visões equivocadas da creche como sinônimo de lugar destinado somente para oferecer alimentação, cuidados e higiene, cedessem lugar para espaços que integrassem o cuidar-educar, que permitissem à criança ter acesso à cultura, a todos os conhecimentos construídos pelo homem (LAGES; CALDEIRA, 2009, p.9).

Em 1990, é aprovado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – pela Lei 8.069/90, consubstanciando o direito da criança determinado pela constituição. Ferreira (2000) reitera que a Lei 8.069/90:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000, p.184).

Na década de 1990, o Ministério da Educação teve importante papel ao publicar documentos e recomendações, orientando a Educação Infantil e realizando debates e discussões entre os profissionais. Dentre os documentos aparecem: *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1996); *Subsídios e credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (Brasil, 1998); *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI* (Brasil, 1998) que enfatiza a potencialidade do trabalho educativo em “criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998, p. 11).

Outro ponto importante é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN 9.394/96. De acordo com Lages (2012, p. 63), “sua implantação se dá num momento histórico, em que as concepções de Estado e de política social foram alteradas em decorrência dos contextos sociais e econômicos”. A LDBEN reconhece a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica e define esse nível como responsabilidade do município e dever do estado; o que ocasionou o processo de municipalização das creches, desligando-as das redes estaduais. Lages (2012) complementa que:

apesar de a Constituição de 1988 declarar o caráter colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em relação ao atendimento à Educação Infantil, sobre o poder público municipal recaiu a responsabilidade pela sua manutenção. Atualmente, o maior atendimento em creches e pré-escolas tem sido realizado pelos municípios, além de o maior número de matrículas ser em instituições públicas (LAGES, 2012, p. 64).

Ou seja, o atendimento de creches é de responsabilidade do poder público municipal, porém o atendimento também pode ser ofertado por creches comunitárias e filantrópicas que têm de manter seu funcionamento através dos convênios feitos para receber verbas públicas. A criação em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, representa uma luta organizada entre os profissionais e a sociedade como um todo para a tomada de decisões pelo direito à educação para todos. O documento enfatizou que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a experiência para o desenvolvimento infantil e a Educação Infantil é um direito da criança (DIDONET, 2001).

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 novembro de 2009, traz a tentativa da universalização da pré-escola no país, a EI passa ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. De acordo com Vieira (2010), isso acontece por causa da busca que visa “enfrentar e corrigir as distorções e as desigualdades na oferta de Educação Infantil sobretudo para as crianças das classes populares” (VIEIRA, 2010, p. 312). A autora informa que ainda é necessário entender alguns fatores, que vão causar prejuízos e afetar a qualidade à medida que aumenta o número de matrículas, dentre eles: “excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta de ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola e de privatização da creche” (VIEIRA, 2010, p. 311).

Ressalta-se, também, a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (Parecer n. 20/2009, CNE/CEB) que foca em discussões e nos rumos do trabalho que se desenvolve em conjunto com crianças em creches e pré-escolas, e enfatiza o atendimento às especificidades da idade e a não antecipação do ensino fundamental. O art. 5º das diretrizes informa que a localização e as vagas em creches e pré-escolas devem ser próximas à casa das crianças, estando localizadas na comunidade onde o usuário mora (TOMÉ, 2014).

Oliveira (2011) corrobora o parecer (CNE/CEB 20/2009) ao afirmar que ele

[...] reforçou a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil que deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (OLIVEIRA, 2011, p.120).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996, reafirmou e ampliou as determinações da Constituição de 1988 e apresentou dois tipos de instituições: “a creche destinada às crianças de com até três anos e a pré-escola para as de quatro até seis anos” (LDBEN,1996, art. 30). Entretanto, em 2005 a lei 11.114 aprovou a matrícula das crianças com seis anos no ensino fundamental “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (Brasil, 2005, art. 6). A justificativa da ampliação do ensino fundamental seria a necessidade de melhorar a aprendizagem das crianças, porém,

de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e a Coordenadora Maria Malta Campos, a entrada das crianças mais cedo no ensino fundamental não significou melhoria do nível de aprendizagem. Além disso, mostrou que o atendimento em educação infantil é um aspecto mais significativo para melhorar o desempenho das crianças nesse tipo de avaliação do que a entrada precoce no ensino fundamental (TOMÉ, 2014, p. 45).

Um ano depois, a lei 11. 274 altera a LDBEN (1996) e reforça a obrigatoriedade de entrada da criança com 6 anos no ensino fundamental com duração de 9 anos, “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. (BRASIL, 2006, art. 32). A partir de 2006, foram publicados os *Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil*, visando a atender diretrizes do *Plano Nacional de Educação (2001)* e da *Política Nacional de Educação Infantil (2005)*. Esses documentos serviram para avaliação e controle de instituições educacionais nacionais e para melhorar os serviços no país. Portanto, o método para estabelecer a qualidade da Educação Infantil é o seguinte:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de

critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, p. 24).

Esses avanços demonstraram uma diferenciação na maneira de ver as crianças. A criança é entendida como sujeito de direitos e produtora de cultura em seu meio social. De acordo com a “Política Nacional de Educação Infantil”: Direito das crianças de zero a seis anos à educação, o novo modelo abrange história, sociologia, antropologia e psicologia, resultando em um conceito que define a criança como capaz para interagir e gerar cultura em seu meio. O documento ainda reitera que:

[...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. [...] Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006, p. 8).

Em dezembro de 2017, foi homologada e publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental através da Resolução (CNE/CP nº2/2017). É um documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas da educação básica. Esse documento tem como objetivo alinhar as propostas pedagógicas em todo país, bem como “políticas e ações, concernentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...]” (BRASIL, 2017, p. 8).

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Segundo a BNCC, seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” devem ser estabelecidos para que a criança possua possibilidades de se desenvolver, de acordo com os fundamentos da Educação Infantil (interações e brincadeiras), sendo eles, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Além disso, a Base estabelece cinco campos de experiências considerados direitos

de aprendizagem e desenvolvimento da criança: “O eu, o outro e o nós; Corpo e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita e Espaços tempos, qualidade, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 41-43)¹⁶.

É visto que muitos avanços aconteceram nos últimos anos no que diz respeito à defesa da Educação Infantil e ao direito das crianças de zero a cinco anos. Isso se deu em decorrência de estudos e pesquisas que trouxeram visibilidade à infância, das lutas dos movimentos sociais em prol de direitos e da qualidade do atendimento, e da construção gradativa de políticas públicas, priorizando a centralidade da criança tanto nas propostas pedagógicas quanto nas práticas educacionais.

Para uma melhor visualização desse movimento, a seguir veremos um quadro sobre a EI no país a partir da Constituição de 1988.

Quadro 1 - Linha do tempo da Educação Infantil brasileira

DATA	LEI	ASSUNTO A DESTACAR
1988	Constituição Federal	Estabelece que o atendimento à creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade;
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica por ser um segmento que promove aprendizagem;
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)	Documento publicado como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reunindo conteúdos, objetivos e orientações didáticas com uma visão reducionista do ensino aprendizagem pois desconsidera a criança como competente e capaz;
2006	Lei 11.274, de fevereiro de 2006	Antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, devido a uma alteração na LDBEN, art.32;
2009	Emenda Constitucional nº59, de 11 de	Educação Infantil passa ser obrigatória para crianças de 4 a 5 anos de idade;

¹⁶ Esses aspectos serão retomados no Capítulo 3.

	novembro de 2009	
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI)	Documento surge para orientar planejamento das escolas. Organizado por eixos de brincadeiras e interações. Trazendo o educar e o cuidar como marco indissociável;
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento que norteia a educação em todo território nacional, orienta a elaboração de currículos para diferentes etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil dialoga com DCNEI, porém documento é organizado por áreas da experiência e não mais por área de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2020). Vide referência de consulta na parte final do trabalho.

2.5 A Educação Infantil e o conceito de infância

Sendo a Educação Infantil primeira etapa da educação básica, entende-se que é extremamente importante que todas as crianças tenham acesso a ela durante esse período da sua vida.

O conceito de infância é um construto sócio-histórico que muda constantemente. Segundo Heywood, “a fascinação pela anos da infância, um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p. 13), fazendo com que o conceito de infância tivesse transformações relevantes ao longo da história. As condições de saúde e higiene eram muito precárias, até o século XII, fazendo com que o índice de mortalidade infantil fosse muito expressivo nessa época. Heywood (2004) fala que havia uma suposta indiferença em relação à infância no período medieval e moderno, o que resultou segundo ele em um comportamento apático em relação a criação dos filhos. O autor ainda afirma que os bebês com idade inferior a 2 anos, “sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade” (HEYWOOD, 2004, p.87).

E, apesar disso, as crianças que chegam a uma certa idade não têm identidade própria, e só têm identidade própria se puderem fazer coisas semelhantes às que se misturam com os adultos. Os adultos que lidavam com as crianças não tinham

nenhuma preparação, e os cuidados também ficavam por conta das criadeiras, ou amas de leite (HEYWOOD, 2004). Vale salientar que nesse período havia um tratamento diferenciado para as crianças do sexo masculino em detrimento, de uma criança do sexo feminino, visto que “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p.76). Até o final do século XVII, as crianças não eram caracterizadas pelas suas expressões e particularidades, assim sendo, eram consideradas como homens de tamanho reduzido “durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elisabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004, p.10).

O conceito de infância sofre significativas modificações ao longo da história “a infância teria que esperar pelos séculos XV, XVI, XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de um tratamento especial” (HEYWOOD, 2004, p. 23). A mudança de exemplo que se refere à infância estava propriamente relacionada pela razão de que as crianças eram consideradas “adultos imperfeitos”. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser respeitadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p. 10). A infância “na modernidade se articula dentro de uma política de verdades, amparada pela autoridade do saber de seus porta vozes” (CIRINO, 2011, p. 24), ou seja, o modo de ver a infância atual é fruto das constantes mudanças que vivenciamos, portanto, compreender essas mudanças é muito importante para compreender as dimensões atuais da infância.

De acordo com Tomé (2014) no documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*, a concepção de criança foi caracterizada a partir das descobertas da disciplina “ainda em construção no país, a Pedagogia da Educação Infantil” (Tomé, 2014, p. 44). O documento explica que:

[...] os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p. 13).

Desse modo, a criança passa a ser compreendida no meio social como um sujeito de direitos e produtor da cultura. O documento *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil* afirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Ela é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2011, p.2).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21) salienta que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Deste modo, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Este conhecimento desenvolvido pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” O documento afirma ainda que:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

A partir do momento, que se passou a ter um entendimento da infância e a importância da experiência infantil, diversas políticas e programas foram formulados para promover e ampliar as condições necessárias para o exercício dos direitos de cidadania infantil, que por sua vez passaram a ocupar um lugar importante na sociedade.

Diante do exposto, “não existe um único e universal sentido para a infância devendo ser ela considerada em sua pluralidade” (OLIVEIRA, 2011, p.33). Alguns autores trazem estudos que ressignificam tais conceitos, apostando “numa concepção que

não se fixa num único modelo que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano” (KRAMER, 1999 *apud.* MAIA, 2012, p. 3132). Acreditam na criança como um ser histórico, político e social, e na importância de gerar fatores e informações que lhe permitem, questionar, elaborar, construir e reconstruir espaços que as cercam.

Portanto, torna-se complexo um discurso coeso do que venha ser infância e criança “pois se a infância é construída histórica e socialmente, há fatores que a dependem do tempo, espaço, do contexto e de suas especificidades, como diferentes classes sociais, gênero e etnias, contribuem diretamente em sua construção” (SANTOS; LIMA, 2018, p. 4).

CAPÍTULO 3: A MÚSICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo.
(François Guizot)

O presente capítulo tem como objetivo expor de maneira concisa alguns antecedentes históricos no cenário da Educação Musical no Brasil, bem como as políticas públicas a partir da LDBEN 5.692 de 1971, buscando entender como a Música está presente nos documentos oficiais pertencentes à Educação Infantil. Faremos um recorte cronológico que nos proporcione uma síntese do percurso da música na legislação brasileira.

3.1 A Música na Educação Básica

No Brasil, o ensino de Música foi instituído oficialmente nas escolas em 1854, por um decreto que estabelecia o ensino de Música a partir de dois níveis de organização: "noções de música" e "exercícios de canto". Após a Proclamação da República em 1889, outro passo foi dado em relação ao ensino de música na escola, a partir do decreto federal n. 981, de 28 de novembro de 1890, que instituiu a formação especializada do professor de Música (FONTERRADA, 2008).

Na década de 1920, o projeto educacional de canto e coral proposto por Villa-Lobos começou a surgir nas escolas de São Paulo, e mais tarde se expandiria para demais pontos do território nacional. Ao instituir o canto orfeônico nas escolas públicas, Villa-Lobos transformou-se em "um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil" (FONTERRADA, 2008, p. 212). O projeto propunha o ensino de Música através do canto coral, tendo como intenção a democratização do acesso a essa arte.

Em 1960, o canto orfeônico "foi substituído pela educação musical, que não diferia profundamente da proposta anterior" (FONTERRADA, 2008, p. 214). Nesse período aumentava o interesse dos músicos pela educação musical nas escolas públicas. As propostas da época tinham como fator a desvinculação da aula de Música do ensino

instrumental, uso do corpo, desenvolvimento da percepção auditiva, incentivo à prática instrumental (FONTERRADA, 2008).

A partir da década de 70, com a Lei nº 5.692 de 1971, o ensino de Arte, ainda chamado de Educação Artística, propagava uma formação polivalente dos profissionais, em que os professores deveriam abordar conteúdos de todas as linguagens artísticas (Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança), em cursos de licenciatura curta¹⁷ com dois anos de duração. Assim, esses profissionais que obtiveram sua formação polivalente por força da lei, devido a não se aprofundarem em questões específicas das linguagens artísticas envolvidas, tiveram sua formação comprometida e de forma insuficientes para estabelecer o ensino de Música nas escolas. Corroborando com essa informação Onerada (2008), reitera que:

O resultado era a colocação, no mercado, de professores de Arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão pouco tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impediria o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Ainda que a LDBEN/71 contemple o ensino de Arte, a legislação não compreende cada linguagem artística como disciplina autônoma, e as várias problemáticas em torno da formação e atuação dos profissionais formados nos cursos de curta duração colaboraram para a superficialidade da área no currículo das escolas. Com o tempo, essa situação ocasionou a insatisfação de inúmeros docentes, contribuindo para a criação de várias associações estaduais, na tentativa de mudar o cenário no ensino das Arte nas escolas. Em 1987, criou-se a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que mobilizou várias discussões a respeito da Arte na educação brasileira e, a partir dessa associação, ocorreu a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte e de atividade para disciplina (ALVARENGA, SILVA, 2018; BARBOSA, 1989). Em 1987, aconteceu o Simpósio Nacional sobre Pesquisa

¹⁷ Licenciatura é um grau acadêmico atribuído a quem concluiu o curso superior de graduação. Até os anos de 1996 as licenciaturas no Brasil eram curta e plena. A licenciatura curta surgiu na década de 1960, devido a falta de professores para atuar na educação básica. A formação rápida de professores foi um meio encontrado para a política na época. O acadêmico poderia concluir o curso entre um ano e meio e no máximo dois. A licenciatura curta formava professores para atender alunos da educação infantil e do ensino fundamental I (1ª e 4ª série) era também conhecida como Magistério. Com a LDBEN/96 as licenciaturas de curta duração foram extintas. A licenciatura plena forma professores para atuar no ensino fundamental II (5º a 9º anos) e ensino médio. Após quatro anos de estudo o profissional está apto para atuar na educação. Atualmente toda licenciatura é plena (SANTOS; MORORÓ, 2019).

e o Ensino Musical (SINAPEM), na Paraíba, e a partir desse simpósio surgiu a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), criada em 1988. Segundo Goulart e Castagna (2005), “os encontros anuais promovidos por essa instituição deram início ao primeiro evento periódico na área de Música no Brasil” (p. 1151). Em continuidade desse movimento, surge a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), de 1991, fatos que, paulatinamente, contribuíram para o fortalecimento do campo do conhecimento da área e para a busca de consolidação no ambiente escolar.

Com a promulgação da nova LDBEN de 1996, a Educação Artística foi substituída pelo ensino de Arte nas escolas da educação básica no país. Nessa mesma época, o Ministério da Educação (MEC) criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de compor os conteúdos importantes socialmente para o país, levando em consideração o seu vasto território e a diversidade cultural. No entanto, Figueiredo (2005, p. 24), aponta que os PCN “não apresentam uma clareza em termos políticos educacionais para o ensino das artes”. O que segundo o autor passa a acontecer é:

[...] uma continuação da prática anterior - polivalência - agora com a anuência da própria lei. Várias contradições convivem na prática escolar. No passado havia polivalência indicada e não praticada, pois, a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

É considerável destacar que a “Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas nunca foi considerado um problema, pois o ensino das artes também não era considerado relevante no passado” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24). Contudo, as alterações promovidas pela LDBEN de 1996 não foram suficientes para a valorização das linguagens artísticas dentro do currículo de Arte, e não promoveram um avanço significativo em termos educacionais, uma vez que “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” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24). E o que colaborou para tornar o problema ainda maior foi que

[...] a própria legislação (LDB, PCN) permitia que cada sistema educacional decidia sobre sua organização, o que pode significar 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 (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Sendo assim, cada instituição de ensino teve a opção de oferecer ou não experiências musicais para seus alunos.

Paralelamente a esse cenário, observou-se no país a gradativa extinção dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, bem como o surgimento de licenciaturas plenas em Música ou Educação Musical. Todas essas situações, juntamente com um movimento da classe musical, contribuíram para o impulsionamento do processo político para a aprovação da Lei 11.769/08, lei que contribuiria para o atendimento da Música na educação básica.

No ano de 2006, um grupo de músicos e educadores musicais iniciou suas atividades sob a coordenação do músico Felipe Radicetti. Esse grupo, juntamente com a ABEM, articulou várias ações até a aprovação da lei 11.769/08. O grupo conseguiu levar, em pauta única, as discussões para o Congresso Nacional para o alinhamento da legislação vigente para educação musical. Foram realizadas várias outras ações em favor da lei que inserisse a Música na escola, desde audiências públicas, encontros com o ministro da educação, reuniões parlamentares, campanhas nacionais, dentre outros (FIGUEIREDO, 2010).

O resultado de todo o processo foi a aprovação da Lei 11.769/08, pela qual a Música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na educação básica brasileira (BRASIL, 2008). Com esse acontecimento, "abriram-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical" (PENNA, 2010. p. 141). A aprovação dessa lei foi um marco na história da educação musical em nosso país. Entretanto, ocorreu uma quebra de expectativas em função do veto à atuação do professor especialista em Música. O veto presidencial foi explanado com as seguintes alegações:

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 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.

O veto trouxe duas questões que desencadearam debates na área: a exigência ou não da formação específica na área e o fato de músicos profissionais, sem formação acadêmica, estarem aptos ou não a exercerem a função de professores de música. Quanto à primeira questão, Alvarenga e Mazzotti (2011) salientam que a profissão de professor é regulamentada por lei e tem preceitos claros para seu exercício e reconhecimento, uma vez que o diploma de licenciado é a exigência principal para lecionar na rede de ensino e na educação básica.

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).

Sendo assim, a respectiva Lei nº 9394/96, no seu artigo 62, determina que o professor tenha formação superior em sua respectiva área¹⁸,

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 o ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (BRASIL, 2000).

Desse modo, a única formação exigente para lecionar na educação básica das escolas regulares é o curso de Licenciatura. No que diz respeito ao segundo ponto

¹⁸ E como esse trabalho trata se da Educação Infantil, é importante reforçar que o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, vem enfatizar essa questão da necessidade da formação superior para os docentes que atuarão na Educação Infantil.

alegado no documento, que se refere à possibilidade de músicos profissionais, sem formação acadêmica, atuarem como docentes nas escolas regulares. Cabe ressaltar que não basta saber tocar um instrumento musical, é necessário ter conhecimentos pedagógicos para atuar na educação básica, ou seja, a Licenciatura é a exigência mínima. Corroborando com isso Alvarenga e Mazzoti (2011) afirmam que "músicos e professores de música são categorias profissionais distintas" (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 68). E essa perspectiva estaria contra o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que concebe a necessidade de formação superior para os professores que vão atuar na primeira etapa da educação básica.

A aprovação da chamada *Lei da Música* (11.769/2008) motivou docentes das demais Artes a se mobilizarem e, a partir disso, passaram a reivindicar que as outras linguagens artísticas também estivessem citadas na atual LDBEN. Esse movimento culminou na Lei 13.278 de 2016 que traz o seguinte texto: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo", no caso, trata-se do componente curricular Arte (BRASIL, 2016).

De acordo com Alvarenga e Silva (2018), "a inserção das outras três linguagens artísticas resolve a indefinição da palavra arte, contida na legislação, respeitando a nomenclatura da maioria dos cursos da área das artes atuais" (ALVARENGA; SILVA 2018, p. 1014). Com a descrição de quais linguagens artísticas são obrigatórias no ensino da Arte na educação básica, segundo Alvarenga e Silva (2018), várias adversidades poderão ser resolvidas:

(1) fim da formação específica/atuação polivalente; (2) extinção dos concursos que não respeitam a formação do inscrito nos processos seletivos para professor na educação básica; e (3) provável extinção dos cursos de graduação polivalentes na área de Arte (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1014).

Foi estipulado um prazo de cinco anos para que os estabelecimentos de ensino se adaptem à Lei e implementem as mudanças necessárias, e que se finaliza em 2021. Embora seja corrente que até o presente momento essas questões ainda não foram totalmente assimiladas no meio escolar, é possível considerar que a Lei 11.769/2008 possa vir a oferecer um respaldo legal para o professor atuar de acordo com a

formação que teve na graduação, pois ela distingue as linguagens artísticas e afirma que deve haver "[...] necessária e adequada formação de professores" (BRASIL, 2016). Assim sendo, docentes terão apoio para atuar de acordo com o que aprenderam em suas licenciaturas.

Sobre os concursos públicos, há ainda uma necessidade de maior orientação e organização deles. Ainda de acordo Alvarenga e Silva (2018, p. 1015), é necessário que os organizadores das provas respeitem a formação específica, o que leva o futuro professor de Arte a “responder questões muito específicas de linguagens artísticas que desconhece, o que provavelmente o prejudicará”.

Em 2017, no processo que ficou conhecido como Reforma do Ensino Médio, foi acrescentada ao texto da LDBEN a questão das "expressões regionais", uma vez que o Brasil é um vasto território com múltiplas singularidades culturais. E no que tange ao componente curricular Arte, o texto, inserido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, permaneceu da seguinte maneira: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 2017).

O quadro a seguir apresenta as mudanças na legislação brasileira relacionadas ao ensino de Música nas escolas regulares, desde o ano de 1854 até a atualidade.

Quadro 2 - Legislação Brasileira sobre o Ensino de 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	Garante oficialmente a presença de um professor específico para música. Art. 28 – “cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores [...] 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	Nesse período, foram entendidas como Educação Artística todas as modalidades artísticas no currículo; a Arte passou a ser compreendida como atividade, e não como disciplina; as modalidades artísticas ficam a critério das instituições de ensino.

	5692	Surge aqui o professor polivalente; Esta lei foi revogada pela Lei nº9.394, de 1996.
20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Ed. Nacional (LDBEN nº 9.394)	O ensino de Educação Artística passa a ser chamado de Arte, entretanto ainda se enfrenta as mesmas questões da polivalência; elevou a condição de atividade para componente curricular obrigatório (Art. 26, Parágrafo 2º);
18/08/2008	Lei nº 11.769	A Música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na educação básica brasileira (modificação feita no § 2º do Art. 26 da LDBEN 9.394/96);
02/05/2016	Lei nº 13.278	As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 6º deste artigo (modificação feita no § 6º do Art. 26 da LDBEN 9.394/96);
16/02/2017	Lei nº 13.415	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Modificação feita no § 2º do Art. 26 da LDBEN 9.394/96);

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. Vide referência de consulta na parte final do trabalho.

3.2 A Música na Educação Infantil na visão das políticas públicas: RCNEI, DCNEI e BNCC

A partir do momento em que a EI é considerada nos documentos oficiais que regulam o ensino no Brasil, instaura no campo da educação o compromisso de garantir o direito da criança, a fim de estabelecer uma educação que possibilite o desenvolvimento de diferentes linguagens e potencialidades. Nessa perspectiva, tais documentos afirmam a importância da Arte no contexto da EI. Dessa forma, serão demonstrados aspectos gerais de como a Música é vista em três desses documentos, a saber: o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI, 1998) as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

3.2.1 Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)

O Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) é um documento elaborado na década de 1990 que procurou considerar a LDBEN de 1996 ao estabelecer a EI

como primeira etapa da educação básica. Esse documento se propôs a superar o foco assistencialista na EI, e também a visão de antecipação para etapas posteriores.

O seu terceiro volume *Conhecimento de Mundo* apresenta saberes nas seguintes áreas: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza, Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998). Nesse documento, a Música se apresenta na infância como “uma linguagem que tem estrutura e características próprias”, através de três eixos: produção, a apreciação e a reflexão (BRASIL, 1998, p. 48). Fonterrada (2008, p. 229) salienta que o Referencial, sendo bem compreendido, pode “contribuir para a transformação da educação infantil, pois destaca valores comprometidos com a cidadania”, e por meio do apreciar, fazer e refletir é possível atingir os objetivos recomendados para alcançar a melhor qualidade de ensino, principalmente a qualidade da Música na escola.

Este volume mostra os objetivos e conteúdos de música para o contexto escolar, bem como orientações didáticas para o auxílio nas práticas docentes, contribuindo para o desenvolvimento das crianças pequenas. A linguagem musical apresenta estrutura própria sendo considerada em três eixos: produção, apreciação e reflexão (Brasil, 1998).

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 (BRASIL, 1998, p.48).

O documento apresenta objetivos para o trabalho musical com as crianças de zero a três anos para desenvolver capacidades de: “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). Para as crianças de quatro a seis anos, o documento aponta “explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). De

acordo com o RCNEI, o processo de desenvolvimento musical deve envolver: a exploração, a vivência e a reflexão (BRASIL, 1998). Mediante isso, os conteúdos musicais estão dispostos em dois blocos: “fazer musical” e “apreciação musical”, visto que ambos abrangem questões e discussões que se relacionam com à reflexão.

No entanto, várias críticas foram feitas ao RCNEI. Alguns autores da área musical apontam que o documento apresenta “uma visão romântica e uma concepção idílica de educação musical” (SOUZA, 2002, p. 29), posto que a maioria das escolas raramente possui professores 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).

A autora ainda afirma que a música, de forma geral, aparece no documento em função de algum evento ou outro objetivo como foi no passado. Gabre (2016) afirma que no RCNEI as orientações são baseadas em conteúdo por faixa etária e uma prática escolarizada, organizada em “sequências de atividades permanentes e projetos”, o que, segundo a autora, foca o “produto final baseado nos fazeres dos adultos em detrimento dos processos de aprendizagens e valorização dos saberes e fazeres das crianças” (GABRE, 2016, p. 494). De acordo com Barbosa e Richter (2015, p. 189),

a permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias.

Para Gabre (2015), mesmo que os RCNEI tenham sido documentos importantes produzidos no campo da arte na infância, “estereótipos permanecem com grande força no universo da escola da infância” e que as propostas desse documento da década de 1990 já não conseguem acompanhar a contemporaneidade.

3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) é um documento instituído pelo Conselho Nacional de Educação¹⁹ em articulação com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, com o intuito de “orientar as políticas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2010, p. 11).

Esse documento corrobora a compreensão do termo “criança” já expressa pelo RCNEI e a amplia, tirando a criança do lugar de responder ao estímulo dado pelos adultos e colocando-a ao centro da aprendizagem. Nessa concepção, a criança é considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir dessa compreensão, o currículo da EI é definido como um conjunto de práticas que visam promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, articulando as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico, ambiental e tecnológico.

Em relação à Música, as DCNEI estabelecem que as práticas pedagógicas da EI devem ter como eixos norteadores *interações e brincadeiras*, garantindo experiências que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25-26).

As práticas pedagógicas devem conceber princípios éticos, estéticos e políticos, e os eixos que aparecem no currículo são as brincadeiras e interações que objetivam garantir experiências no contexto educativo (BRASIL, 2010). O documento enfatiza

¹⁹ Parecer CEB/CNE 22/98. Resolução CNE/CEB 1999.

que as crianças têm o direito de obter conhecimentos culturais, científicos e de contato com a natureza, preservando a forma como as crianças aprendem.

3.2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa a nortear a educação em todo território nacional. Para tal, é compreendida da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7 e 8).

Integrando a política nacional da Educação Básica, a BNCC tem como objetivo referenciar a elaboração de currículos e contribuir para o alinhamento de políticas e ações no sistema de ensino brasileiro, nas esferas federal, estadual e municipal (BRASIL, 2017). Segundo Silva (2017 *apud* Camargo 2020), o documento foi elaborado a partir de um amplo debate entre educadores, sociedade e especialistas de todas as áreas do conhecimento, objetivando promover a qualidade da educação.

A BNCC estabelece como a base comum dos currículos de todas as escolas do Brasil que poderá ser complementada com partes diversificadas, respeitando as características regionais e locais da sociedade, da economia, da cultura e dos educandos (BRASIL, 1996)²⁰. Ou seja, significa que os currículos não devem ficar limitados ao conteúdo da BNCC, esses conteúdos devem auxiliar na elaboração dos currículos, somado as competências e particularidades da diversidade cultural brasileira.

²⁰ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

O currículo da BNCC propõe que a Educação Infantil seja pautada em cinco aspectos: Princípios da Educação Infantil; Cuidar e Educar; Interações e Brincadeiras; Seleção de práticas, saberes e conhecimento; Centralidade nas Crianças.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

A partir desse panorama, a BNCC apresenta cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 40-43). Segundo Gabre (2016, p. 498) “o desafio que esse novo arranjo curricular propõe é que a experiência das crianças possa ser o ponto de partida para a organização do currículo e caminhe na direção ao que as escolas propõem em seus programas”.

A Música, na BNCC, passa a ser considerada e estruturada nos campos das experiências: *Traços, sons, cores e formas*, possibilitando a criança experiências com as linguagens artísticas, como aponta o documento:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 41).

Um diferencial significativo na BNCC é que o documento está organizado por áreas de experiências e não mais por áreas do conhecimento como nos documentos anteriores (RCNEI e DCNEI).

A BNCC afirma que a realidade das crianças, suas experiências e conhecimentos obtidos no ambiente familiar e social precisam ser integrados ao currículo e completando o que está na base comum. Significa que as crianças devem ser

ouvidas, e sua cultura conectada com novos elementos para expandir seu universo. Os objetivos de aprendizagem apontados na BNCC para a Música são: explorar sons produzidos pelo corpo e objetos do ambiente; criar sons com instrumentos ou objetos sonoros, para acompanhar diferentes ritmos de música; utilizar sons produzidos por diversas fontes sonoras para conduzir canções, brincadeiras cantadas, músicas e melodias, despertando e estimulando o gosto pela música (BRASIL, 2017).

Como visto, a Música aparece na BNCC (2017) no campo *Traços, sons, cores e formas* apontando para possibilidades de experiências diversificadas, múltiplas formas de expressão e linguagens com teatro, dança dentre outras. No tocante ao que diferencia a Base Comum Curricular em relação as referências anteriores para Educação Infantil, podemos constatar que o RCNEI (1998) simbolizava um avanço na época, mas era mais voltado para o conteúdo e as orientações para metas de aprendizagem, não tendo como foco principal a criança e sua identidade. A música esteve presente no terceiro volume *Conhecimento de Mundo* estruturada em três eixos e objetivos de aprendizagem para crianças de zero a seis anos.

Nas Diretrizes — DCNEI (2010) a criança é o foco da aprendizagem. O documento enfatiza a importância da aquisição de conhecimentos culturais e científicos e do contato com a natureza. As interações e brincadeiras fazem parte do documento sendo a base do currículo. O cuidar e o Educar são tidos como indissociáveis, algo que é confirmado na BNCC.

A Base Comum também recebe críticas de alguns pesquisadores sobre a regulação da EI. Dentre elas a seriação tratada por idade: “a Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se perca as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades”. O documento ainda “não alude à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem” (BARBORA *et all*, 2019, p. 4). Para os autores, é impossível tratar o processo de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças com base em uma abordagem linear e instrumental, “da forma como está proposta, a BNCC serve de modo equívoco à proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto das crianças quanto de seus professores” (BARBOSA *et all*,

2019, p. 4). A destituição de *criança* para nascidos até 18 meses como *bebês*, destituindo a titulação de *crianças*, dando um entendimento de totalidade no processo infantil “demarca o retrocesso político no que concerne à defesa de um projeto de educação integral e integrada da criança” (BARBOSA *et all*, 2019, p. 4). Para seguir refletindo, o agente principal para a cumprimento da BNCC é o professor.

Sobre as políticas educacionais para área da Música, houve grandes avanços a partir da Lei 11.769/2008, que trouxeram importantes questões para área na educação brasileira. A Música que antes era conteúdo obrigatório, passou a ser obrigatória mais não exclusiva, manifestando preocupação com as outras áreas do conhecimento, as artes visuais, teatro e a dança que posteriormente foram acrescentadas pela Lei 13. 278/2016, a partir de reivindicações das áreas para que a escola fosse um espaço mais criativo, humano e sensível.

Mas para que a música possa exercer um papel efetivo na escola tornando-se uma área importante na formação escolar, precisa de uma legitimação em políticas públicas, epistêmicas, formativas e metodológicas, para consolidar a música como componente curricular legítimo. Embora todos os documentos citados nesta pesquisa estejam exercendo uma tarefa importante e representem um avanço no ensino da Música na Educação Infantil, não há garantia de que todas essas questões estejam sendo consideradas nas escolas, indagações importantes para serem sondadas no Capítulo 5 desta pesquisa.

CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS

*O sol daqui é luzente, e ecoa sobre os Montes, a
claridade que emana de toda sua gente.*
(Karen Nascimento)

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a Educação Infantil (EI) em Montes Claros, desde a criação das primeiras creches em 1980 pela Assistência Social até atualidade, apresentar a organização, o atendimento às crianças e os profissionais atuantes na EI, em especial o professor de Arte.

A princípio, apresentaremos informações sobre a localização geográfica, aspectos socioeconômicos e educativos do município de Montes Claros. Em seguida, será explanado a transição de responsabilidades pelas creches da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 1990, bem como o estabelecimento de convênios por diferentes gestões municipais, e a municipalização da EI. Nessa trajetória, é possível observar que vários aspectos que ocorreram em Montes Claros fazem relação com o panorama nacional descrito no capítulo 2.

4.1 A cidade de Montes Claros

Cidade situada na Bacia do Alto Rio São Francisco, localizada ao norte do Estado de Minas Gerais, Montes Claros é o sexto maior município do estado com população estimada, pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) em 2019, com 409.341 habitantes (MONTES CLAROS, 2020).

É identificada como o segundo maior entroncamento rodoviário do país, pelo Plano Rodoviário Nacional, devido à facilidade de acesso por rodovias às principais cidades do país, tais como: Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Brasília e Vitória (MONTES CLAROS, 2020). Respeitada por ser um polo de desenvolvimento da região norte do estado, desempenha distinta influência nas cidades da região e também do sul da Bahia. A cidade cumpre um papel importante no setor industrial e prestação de serviços, destacando-se como um centro urbano e

comercial. A economia da cidade está em crescente desenvolvimento, inicialmente voltada para a agricultura e pecuária, obteve transformações após subsídios financeiros e fiscais da Superintendência do Desenvolvimento do Norte (SUDENE), fazendo com que grandes indústrias nacionais e internacionais se fixassem no município (MONTES CLAROS, 2020).

Montes Claros está entre as vinte cidades mineiras com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), avaliada pelo IBGE, em 2018. Cidade conhecida como a "Terra da Arte e da Cultura", Montes Claros é uma cidade rica em manifestações culturais, e dentre elas destacam-se as Festas de Agosto e a Festa Nacional do Pequi. A cidade conta ainda com um dos maiores conservatórios de música do país, o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández - Centro Interescolar de Arte (CELF), por onde passaram mais de 30 mil alunos (MONTES CLAROS, 2020).

O município de Montes Claros tornou-se um grande polo universitário, atingindo estudantes de diferentes partes do Brasil. A cidade conta com treze campus de Universidades particulares, além de um campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) que ofertam 50 cursos de graduação; pós-graduação e mestrado, na quais estudam 30 mil universitários. A instalação dos diversos segmentos universitários, tem colaborado para o provimento de profissionais especializados, intervindo positivamente nos indicadores concernentes ao trabalho e educação no município (MONTES CLAROS, 2020).

4.2 A Educação Infantil na cidade de Montes Claros

4.2.1 O surgimento das creches: décadas de 1970 a 1980

Como visto no capítulo 2, a Educação Infantil alcançou o *status* de primeira etapa da educação básica de acordo com a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), as instituições de Educação Infantil e as creches devem atender crianças de zero a três anos e pré-

escolas crianças de quatro a cinco anos, indicando para a superação da separação entre assistência e educação.

De acordo com Lages (2009), há uma carência de documentos que comprovem os primeiros atendimentos à Educação Infantil em Montes Claros. Mas, de um modo geral, o atendimento em creches teve início a partir de iniciativas da comunidade, associação de moradores, entidades e igrejas muitas vezes, por meio do trabalho voluntário, seguido de projetos da Prefeitura e de programas da esfera federal. Segundo Lages (2009), naquela época:

Era comum [...] as creches serem criadas através de reivindicações das famílias e da comunidade, pelo atendimento às crianças pequenas, [...] essas creches recebiam auxílio do MOBRAL e da Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Ação Social, apesar de não terem sido criadas por estas instituições, mas pela própria comunidade. Esse auxílio consistia na colocação de recursos humanos nas creches (LAGES, 2009, p. 72-73).

No término da década de 1970, um projeto chamado “Projeto Especial Cidade de Porte Médio” (PECPM) foi um programa desenvolvido pela fundação João Pinheiro, com o intuito de atender ao Programa de Cidades Médias do Governo Federal que, como o nome já diz, visava a fortalecer o desenvolvimento das cidades médias do Brasil nos serviços como indústria, habitação e comércio (LAGES, 2009). Em Montes Claros, essa estratégia de desenvolvimento urbano da política nacional para as cidades médias brasileiras foi implementada e, Segundo Gomes (2007, p. 142), para “atender à demanda da industrialização, subordinando a lógica urbana local à lógica industrial”.

A ação do projeto ocorreu mediante a implantação das diretrizes da Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN), que se responsabilizou pela construção e execução do projeto no município de Montes Claros, como estabelecimento das primeiras creches pela Prefeitura (LAGES, 2009).

Gomes (2007) apresenta, numa visão contextualizada, as mudanças ocorridas no município de Montes Claros na perspectiva econômica e produtiva e de acordo com o autor, um dos objetivos do PECPM foi proporcionar para a população de baixa renda, especificamente para a que residia em áreas de vulnerabilidade social, acesso à casa própria, infraestrutura urbana, legalização fundiária. Sendo assim, o

PECPM optou por investimentos na construção de "conjuntos habitacionais (principalmente na região norte da cidade onde surgiu um maior número de favelas devido à implantação do Distrito Industrial), em saneamento básico e infraestrutura urbana" (GOMES, 2007, p. 142).

Nesse sentido, podemos observar que a construção de creches na cidade de Montes Claros estava direcionada para a população com renda baixa e residente nas regiões periféricas. As instalações apresentavam um "atendimento precário, era voltada para o caráter preventivo e compensatório, destinadas às crianças pobres" (LAGES, 2009, p. 74). A autora descreve sobre as demandas de infraestrutura associadas às instituições que atendessem crianças. Ela fala sobre a construção de praças e lavanderias em alguns bairros da cidade o que evidenciou a necessidade de serviços básicos nesses locais, associado à demanda por instituições que atendessem as crianças de zero a seis anos. Desse modo, a política social e assistencial encontrava-se distante do âmbito dos direitos, "prevalecendo os ideários de combate à pobreza, de liberação das mães para o mercado de trabalho, atendimento às necessidades básicas como funções na Educação Infantil e distante de um trabalho pedagógico" (LAGES, 2009, p. 74).

Além do PECPM, Lages (2009), citando o documento "Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino" (MONTES CLAROS, 1996), indica a existência do sistema de creche COLOMI²¹ que instituiu, construiu e equipou creches em alguns bairros da cidade durante a "Administração Mutirão"²².

Em 1984, houve uma expansão da oferta de vagas em creches em Montes Claros, das quais recebiam nomes dos respectivos bairros onde esses espaços se localizavam, e somente mais tarde é que essas denominações mudaram, segundo Lages (2009). A autora ainda fala sobre as condições precárias das quais se

²¹ "Termo encontrado, no documento *Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil da Rede Municipal de Ensino*. Projeto criado pelo município, para instituição das creches" (LAGES, 2009, p. 74).

²² Administração Mutirão era o termo usado durante a administração do prefeito Luís Tadeu Leite no período entre 1983-1988, em Montes Claros.

encontravam as edificações na época: “as creches não tinham muro e eram cercadas com arame farpado” (LAGES, 2009, p. 75). Afirma, ainda, que não havia sala de aula, e sim um grande salão onde se realizavam as atividades, que ocorriam simultaneamente com todas as crianças. Nesse mesmo espaço, as crianças “repousavam, dormiam, descansavam e se alimentavam” (LAGES, 2009, p. 75). Esses espaços foram construídos a partir do entendimento de creche que, à época, era concebida como um local para guarda e proteção das crianças.

Durante os primeiros atendimentos à infância, os profissionais que atuavam nas creches tinham formação de nível médio, modalidade Normal²³ ou somente ensino médio sem formação específica (Lages, 2009),

as profissionais não tinham experiência de trabalho em creche, não sabiam ao certo o que fazer, não havendo planejamento das atividades. Com o passar do tempo, coube às recriadoras a função de responsabilizar-se pelos cuidados relacionados à alimentação, sono e higiene das crianças. As brincadeiras eram desenvolvidas pelas monitoras, que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento das atividades em geral com todas as crianças (LAGES, 2009, p. 79).

As creches operavam em tempo integral, sendo que, muitas vezes, o trabalho era realizado apenas por uma monitora que atendia cerca de oitenta crianças, e ainda “havia indefinição de espaços e de atividades privilegiando-se os aspectos relacionados aos cuidados” (LAGES, 2009, p. 78). Nesse cenário, observamos que as profissionais que atuavam na creche não tinham experiência com a função. Nos primeiros atendimentos à infância, não existiam muitos recursos humanos para atuar nesses espaços, muitas recriadoras saíam de sua função de cuidar das crianças para colaborar com faxinas e outras questões, “as brincadeiras eram desenvolvidas pelas monitoras, que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento das atividades em geral com todas as crianças” (LAGES, 2009, p. 79). Com o passar do tempo, as condições foram melhorando para os profissionais, o que, segundo Lages (2009, p.

²³ Curso, em geral de nível médio, voltado para formação de professores. Ocorre “desde o Brasil Império, período em que a formação de professores para a escola primária ocorria através do recrutamento daqueles que apresentavam as características necessárias à docência, identificadas principalmente através da prática do ensino mútuo, regulamentado desde 1827. O Curso Normal também tem sua origem no Império com a criação da Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro ainda em 1835, sendo que neste período era destinado aos homens, formando a primeira mulher apenas em 1866, em Niterói” (ASSIS, 2015, p 39983).

79-80), só aconteceu mediante a “parceria com a Prefeitura e o MOBRAL²⁴, que possibilitou vinda de pessoas para o trabalho diretamente com as crianças”. O MOBRAL atuou naquela época estimulando o atendimento a crianças em espaços domésticos, isto é, casas particulares doadas pela comunidade como uma alternativa para o atendimento às crianças e funcionando através de trabalho voluntário. Em outros contextos, o MOBRAL contribuiu para realizações de trabalhos com a creche, bem como se responsabilizando com a remuneração dos professores (LAGES, 2009).

Nesse período, desenvolver um trabalho com um enfoque educativo ainda não era a proposta, a maior preocupação era voltada para higiene e alimentação das crianças. Os profissionais do MOBRAL trouxeram um trabalho voltado para a socialização das crianças, reforçando a proposta desta instituição. Houve uma preocupação para melhorar o atendimento que era disponibilizado nas creches por parte da Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS), como retrata o documento abaixo:

No período de 1984 a 1990, apesar das dificuldades iniciais, havia a preocupação das pessoas envolvidas no processo interno, de reivindicar junto à Secretaria Municipal de Educação, uma melhoria no atendimento e no aspecto físico da creche. Havia o atendimento psicopedagógico às crianças, mas as pessoas que o faziam não tinham qualificação específica; aconteciam treinamentos e planejamentos, porém os objetivos das atividades não eram bem definidos (MONTES CLAROS, 1996).

4.2.2 Da assistência para a educação - década de 1990

Em setembro de 1990, as creches passaram para a esfera da Secretaria Municipal de Educação (SME) (MONTES CLAROS, 1996). No período de transição das creches para a Secretaria, foi feita, uma averiguação da estrutura em que as creches se encontravam quando estavam sob o comando da Assistência Social. Diante disso, ocorreu uma reestruturação dos objetivos em relação ao atendimento às crianças, cujo foco esteve em torno do aspecto educativo. Contudo, a política de

²⁴ MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado em 1971 pelo Governo Federal e extinto em 1985, visava à erradicação do analfabetismo no Brasil. Além do trabalho com a educação de adultos, o MOBRAL, na década de 1980, se tornou responsável pela educação pré-escolar no Brasil e surgiu como órgão ideal para contribuir para a expansão desse atendimento por todo o território nacional. O MOBRAL respondia na época por 50% do ensino pré-escolar público no Brasil. (ARCE, 2008).

atendimento à meninos e meninas no município ainda permaneceu com base nos critérios socioeconômicos, devido a faltas de vagas para as crianças de zero a seis anos (LAGES, 2009).

O regime de trabalho gerido pela SME distingue-se da Assistência Social uma vez que, anteriormente, as recreadoras trabalhavam com carga horária de oito horas, passando, com a SME, a trabalhar em apenas um dos turnos. Isso exigiu a contratação de novos profissionais, em uma nova estrutura administrativa e pedagógica para as creches. Nessa circunstância, um professor com formação em Magistério nível médio passou a trabalhar com as turmas de meio período e pré-escolar, e as turmas do maternal, com alunos de dois e três anos, "passaram a ter um professor, que desenvolvia atividades pedagógicas, e uma monitora, que era responsável pelos cuidados com as crianças. As monitoras tinham a formação mínima, 8ª série" (LAGES, 2009, p. 86).

Nessa década, inicia-se aquilo que, segundo Lages (2009), passou a se caracterizar como o trabalho na Educação Infantil e que posteriormente trouxe significativas mudanças no salário e no reconhecimento profissional – a separação das ações de cuidado e educação no interior das instituições. As creches ainda passaram a contar com especialistas tais como o pedagogo, coordenador, professor eventual, cantineira, serviçais, lavadeira, vigia e zelador e um quadro de funcionários que passou a garantir as especificidades da Educação Infantil (LAGES, 2009).

A SME, no início da década de 1990, segundo Lages (2009, p. 94), "contava com uma equipe de coordenadores/as pedagógicos/as do Ensino Fundamental que construiu uma proposta fundamentada em teorias e práticas consideradas emancipadas". O entendimento era a construção de um currículo para Educação Infantil e Ensino Fundamental que possibilitasse

práticas pedagógicas construtivistas, que levassem em consideração as características e reais necessidades da criança, em que estas construíssem o seu conhecimento por meio de ricas interações, nas quais o meio cultural fosse preponderante (MONTES CLAROS, 2008).

Tal currículo foi implementado nas escolas municipais pela coordenação pedagógica da SME, associando-se também à formação continuada dos profissionais. A criação

desse currículo teve influências de teóricos construtivistas, com base nas ideias de Vygotsky, Piaget, Luria, Emília Ferreiro e Wallon. A SME procurou, também, agregar o trabalho com algumas linhas da Escola Montessoriana²⁵, projetando para fazer a educação funcionar o mais próximo possível da situação real da criança (MONTES CLAROS, 2008).

Ainda segundo Lages (2009), de acordo com os Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil (PPPEI) e o Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção (RDAC), a experiência de um currículo arrojado deveria ser implementada em todas as escolas municipais, no entanto foi trabalhada somente em uma escola tida como "modelo" na época. Essa escola teve assistência da SME desde o planejamento à avaliação do seu PPP. No entanto, o currículo não abordou os problemas específicos para atuar com crianças pequenas em creches. Embora uma importante intenção educacional tenha sido apresentada e trazido um novo conceito de criança e infância, o documento refletia o currículo anterior, quando a organização do trabalho, naquela época, não incluía rotinas de ensino e materiais de creche (LAGES, 2009).

A determinação pela formação de nível superior dos professores, dada pela LDBEN 9394/96, fez com que o município buscasse pela formação superior dos profissionais da Educação Infantil, a partir da primeira década dos anos 2000. Nesse período, a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), assim como várias faculdades particulares do município, assumiram a formação superior dos professores da rede municipal de ensino, e pautou-se pelo curso Normal Superior e, subsequentemente pelo curso de Pedagogia (LAGES, 2009).

Nesse período, a organização e funcionamento das creches deveriam desenvolver um bom desempenho considerando: a questão professor/criança que deveria ser entre 20 e 25 alunos; um estabelecimento de normas e rotinas; avaliação e controle

²⁵ A Escola Montessoriana é uma instituição de ensino que segue os métodos educacionais elaborados pela educadora e médica italiana Maria Montessori. Uma das principais características da educação Montessori é tratar as crianças como indivíduos que precisam estimular seu desenvolvimento global. Portanto, o método Montessori acredita que o educar vai além da simples disseminação de conteúdos e se torna um momento de amadurecimento social, cognitivo, emocional e cultural (FERRARI, 2008).

do atendimento; participação dos funcionários no planejamento para a entrada das crianças na creche a prioridade às famílias de baixa renda (MONTES CLAROS, 1996). O trabalho desenvolvido pelas creches neste período ainda estava atrelado à forte atenção para os cuidados com a saúde da criança, as coordenadoras tinham que dar prioridade às questões relacionadas à assistência médico-odontológica e alimentar (MONTES CLAROS, 1991).

A expansão das creches em Montes Claros, mesmo tendo surgido em um contexto de reivindicações das famílias e das comunidades (LAGES, 2009), não decorreu de movimentos organizados pela luta da creche, como o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), ocorrido em Belo Horizonte por meio da ação popular (VEIGA, 2001). Lages (2009), em sua pesquisa, fala sobre uma tímida reivindicação em prol da creche no município.

De acordo com o depoimento de uma técnica aposentada da SME, registra-se uma tímida reivindicação das mães trabalhadoras na década de 1980, quando participavam do clube de mães. Outros técnicos da SME destacam que, no final da década de 1990, ocorreu pequena participação dos pais e comunidade na reivindicação por creche, quando era comum a Prefeitura estabelecer convênios com as associações de moradores através de seus presidentes, os quais levavam as solicitações da comunidade aos governos (LAGES, 2009, p. 101).

Nessas conversas com o poder público, houve participação da comunidade e dos pais, os quais apresentavam demandas. Essas conversas também ocorreram pelos pais que não tinham quaisquer vínculos com alguma associação (LAGES, 2009).

A mudança das creches para a SME definiu a Educação Infantil na década de 1990 em Montes Claros, assim como trouxe inúmeras transformações na organização e no funcionamento do ensino para crianças e em relação a sua expansão, como mostram estudos realizados por Lages (2009). Com a Lei Municipal n. 2.794, de 21 de dezembro de 1999 (MONTES CLAROS, 1999), foi criada a Divisão de Educação Infantil (DEI), junta à Secretaria Municipal de Educação, que constituía duas seções - creche e pré-escola, procurando ajustar as recomendações da LDBEN 9.394/96. Essas alterações, segundo Lages (2009), trouxeram para o município modos de organização e funcionamento, sistematização do trabalho na Educação Infantil, buscando garantir as particularidades do trabalho para a creche e pré-escola;

criação do cargo de diretor para Educação Infantil, construção de programas e projetos de formação continuada (LAGES; CALDEIRA, 2009).

A década de 1990 foi importante para a Educação Infantil em Montes Claros em alguns aspectos, como referido anteriormente. Entretanto, esse período ainda foi marcado pelo baixo investimento em creches e pré-escolas, das quais, as dificuldades relacionam-se à infraestrutura das instituições, à escassez de materiais adequados ao aprimoramento da Educação Infantil, tais como materiais pedagógicos, brinquedos equipamentos (LAGES, 2009).

Em 1999, as creches municipais alteraram-se para Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) (MONTES CLAROS, 2008). Essa mudança desenvolveu-se pelo intuito de conferir às creches um aspecto pedagógico. A palavra creche imprimia a significação de um local que oferecia mais atividades de cuidado do que educação. Um novo termo conseguiria contribuir para a mudança da visão como a creche era entendida, para uma concepção de instituição que desenvolvessem essas duas ações: educar e cuidar (LAGES, 2012).

Mais à frente, com a Resolução nº 443, de 29 de maio de 2001, CEE/MG; a UMEI passa a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), devendo oferecer atendimento a crianças de zero a seis anos. Como nesse período a SME de Montes Claros era vinculada ao Sistema Estadual de Ensino, todo o sistema teve que seguir tais orientações para a readequação do atendimento à criança no município.

4.2.3 Educação Infantil na atualidade

O Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros foi instaurado com a Lei nº 3.885, de 2007, compreendendo os seguintes órgãos e instituições: Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria Municipal de Educação (SME), instituições de Ensino Fundamental e Infantil, mantidas e dirigidas pelo município e também pela iniciativa privada. A constituição de sistemas municipais de ensino incorporando instituições de Educação Infantil aos municípios vem contribuindo para terminar

com uma história de atendimento institucionalizado à criança, desenvolvido por diferentes áreas, que se configurava como amparo ou assistência e inauguram um novo tempo em que o direito à educação direciona todas as demais ações voltadas para a infância (BRASIL, 2002, p.10).

Em sua pesquisa, Lages (2009) fala que a organização do Sistema Municipal de Ensino trouxe um outro olhar para a organização da educação, perspectivas e demandas, cabendo à administração municipal a autorização, gerenciamento e a supervisão das instituições. A autora reitera que:

A criação de um Sistema Municipal de Ensino próprio exige que o município tenha competência técnica, administrativa e política para ser capaz de organizar, regulamentar e acompanhar as questões referentes à educação sob sua jurisdição. Essa forma de organização da educação local traz ainda demandas para o município, como a necessidade de pessoal e de recursos financeiros, humanos e materiais e a criação de estruturas de apoio. Ela se constitui em importante indicador de autonomia e de descentralização, representa maior participação social e ampliação dos espaços decisórios através da criação dos conselhos de controle social, além de qualificar a educação local (LAGES, 2009, p. 114).

Com essa visão, as demandas estão em nexos com as necessidades das instituições municipais e particulares da Educação Infantil, buscando intervenções públicas, a fim de garantir a qualidade do ensino no sistema municipal.

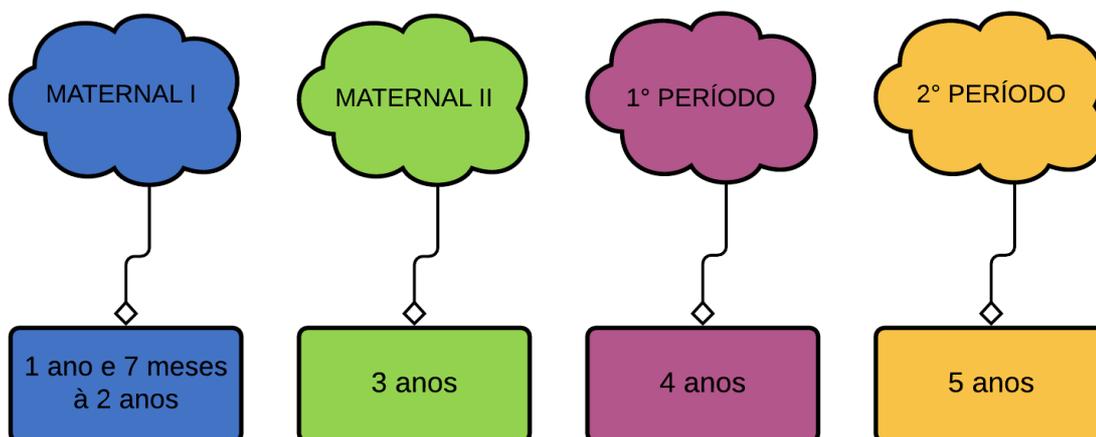
Segundo o Plano Decenal de Educação de Montes Claros (PDE/MOC) 2015-2025, a meta seria universalizar o atendimento à pré-escola para crianças com idade de 4 e 5 anos até 2016, e ampliar em 50% o atendimento a crianças de 3 anos até 2020. O Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros atende apenas crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade. Isto é, crianças de 1 ano 6 e meses encontram-se fora da escola. O município tem um grande desafio para ampliação das matrículas nas creches, uma vez que isso demanda investimentos em construções de CEMEIS, infraestrutura, recursos materiais e humanos, maquinários, equipamentos, materiais de consumo e capital (MONTES CLAROS, 2015).

A ampliação do atendimento à criança de 0 a 3 anos, é ainda um desafio maior para Montes Claros. Cordeiro (2018), em sua pesquisa, aponta que, em 2015, a SME implementou o projeto piloto em um CEMEI para atendimento a crianças de 0 a 3 anos, e que em 2017 essa instituição atendeu 68 bebês e crianças (CORDEIRO, 2018).

De acordo com o PDE/MOC 2015-2025, para que o atendimento às crianças de 4 e 5 anos seja estendido no município, é necessário a construção de 11 prédios, que foram aprovados pelo Proinfância²⁶ do Ministério da Educação (MEC). O município recebeu recursos desse programa em 2012, no entanto, a verba estava até o ano de 2015 aplicada na caderneta de poupança, segundo dados do PDE/MOC levantados neste ano. E, para atender 50% das crianças de 0 a 3 anos, o município precisaria mais que o dobro das construções calculadas para atender as crianças de 4 e 5 anos (MONTES CLAROS, 2015). Assim, por falta de estrutura para atender a toda faixa etária para Educação Infantil (EI), Montes Claros tem priorizado as crianças de 4 e 5 anos (CORDEIRO, 2018).

O documento PDE/MOC nos mostra que, em 2015, os estabelecimentos de ensino da EI atendiam crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade, em turmas do Maternal I, Maternal II, 1º Período e 2º Período. Dados que atualmente permanecem.

Figura 1 – Turmas atendidas na Educação Infantil por faixa etária



Fonte: Dados obtidos na SME, setembro de 2019 (MONTES CLAROS, 2019).

²⁶ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública (BRASIL, 2007).

Em Montes Claros, o atendimento às crianças de 4 e 5 anos é obrigatório no município por lei desde 2016, o que, segundo os gestores, contribuiria para um melhor desempenho das crianças no ensino fundamental (MONTES CLAROS, 2015). Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), explicitam que a função social das creches e pré-escolas implica em articular situações de cuidados e educação, proporcionando o desenvolvimento das crianças como um todo e não a preparação dessas para a escolarização próxima.

4.3. Os profissionais atuantes na Educação Infantil

4.3.1 Os cargos da Educação Infantil

No momento, os cargos da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Montes Claros estão ligados diretamente com a organização do trabalho pedagógico e na lida com a criança, organizado da seguinte forma: Coordenadora da EI, que trabalha com uma equipe de inspetoras atuantes na SME; Diretora do CEMEI, que trabalha nas instituições de Educação Infantil, Supervisora Pedagógica, Professor da Educação Básica — PEB I, Auxiliar Docente para as turmas do maternal. Desde os anos de 2015 foram inseridos Professor da Educação Básica - PEB II Educação Física e PEB II Arte, esse último objeto de estudo desta pesquisa (CORDEIRO, 2018).

Para os cargos de chefia, é exigida a formação superior em Pedagogia ou Normal Superior e experiência na área; para os cargos de supervisão, a formação superior em Pedagogia; e para ingressar como Professor da Educação Básica (PEB I), curso de graduação em Normal Superior ou Pedagogia de acordo com o quadro do último edital do concurso público para ingressar como Professor da Educação Básica (PEB I) (MONTES CLAROS, 2009).

Na carreira de professor da Educação Infantil, em Montes Claros, até o ano de 2008, havia distinção nos cargos, sendo Professor de Educação Infantil (PEI) e Professor de Ensino Fundamental (PEF), com salários distintos (MONTES CLAROS, 2003). Somente a partir de 2009 ocorreu a unificação das carreiras na rede municipal de

ensino, os cargos de Professor da Educação Infantil e Professor de Ensino Fundamental, passaram a ser "Professor da Educação Básica (PEB I)", classificado em níveis I e II. Sendo o (PEB I) professores com formação em Pedagogia e Normal Superior para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e o (PEB II) correspondem aos professores com formação específica em licenciatura, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Não há divergências no salário para as carreiras de PEB I e PEB II (MONTES CLAROS, 2009, Cap. IV, art. 6). De acordo com Lages (2009).

Em Montes Claros, a unificação das carreiras significou uma medida importante para a carreira docente da rede municipal, ao mesmo tempo em que a remuneração do magistério vem sendo feita tendo como referência o Piso Salarial Profissional Nacional, para a realização do trabalho em meio turno. Além disso, a revisão do Plano de Carreira que ora vem ocorrendo, sinaliza conquistas que implicam em melhorias na progressão e em avanços significativos para a carreira docente (LAGES, 2009, p.117).

A unificação das carreiras de professor da Educação Básica presume a remuneração do professor consoante a sua escolaridade e isso independe do nível que atua. O respaldo para essa informação pode ser verificado na Resolução 02/2009 (CNE/CEB), no artigo 5, inciso IV, a qual indica que os vencimentos iniciais para a carreira de professor da educação básica devem ser de acordo com sua jornada de trabalho, e os valores para os profissionais do magistério, de maneira nenhuma inferiores ao Piso Salarial Profissional Nacional, "diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional" (BRASIL, 2009).

4.3.2 O professor de Arte na Rede Municipal de Ensino de Montes Claros

Embora não haja obrigatoriedade do professor especialista na Educação Infantil, muitos professores de Arte, em especial da Música, estão atuando nesse cenário. Em 2015, o município de Montes Claros inseriu em todas as unidades de Educação Infantil, denominadas CEMEI, professores especialistas em Educação Física e Arte (PEB II), mesmo com a recomendação da LDBEN 9.394/96, que indica que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental sejam ministrados pelo

professor unidocente habilitados em Pedagogia. Esse aspecto diferenciado do ensino em Montes Claros consistiu o ponto de partida e uma das questões a serem respondidas pela presente pesquisa: o que levou a SME de Montes Claros a adotar o docente especialista em Arte na Educação Infantil? Quais foram os objetivos e como esse processo foi implementado?

Nos estudos realizados por Cordeiro (2018), até o ano de 2016 o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros contava com cerca de 44 professores da área de Arte atuantes na EI no município. A implementação do professor especialista em Arte ocorreu em 2015, após reivindicações dos profissionais da área. Essas reivindicações originaram uma proposição no Plano Plurianual regularizado por decreto na Câmara dos Vereadores. O respectivo plano é elaborado por toda gestão pública, e organiza metas para quatro anos no município. Professores e supervisores da época sugeriram a inclusão dos professores especialistas para o atendimento na EI. De acordo com Cordeiro (2018), os professores de Arte foram inseridos, em princípio, devido à motivação gerada pela Lei 11.769/2008 que estimulou o ensino de conteúdos musicais na Educação Básica. Contudo, foram contratados professores da área de Arte, no geral, e que contemplavam as demais linguagens para além da música (CORDEIRO, 2018).

Veremos mais informações acerca da implementação dos especialistas em Arte no próximo capítulo, a partir das narrativas de membros da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros²⁷.

4.4 Proposta Curricular para Educação Infantil da SME de Montes Claros

A Proposta Curricular para Educação Infantil (EI) do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros teve seu primeiro volume em 2015. O documento foi composto conforme os parâmetros de qualidade norteadores da Educação Infantil do município, estabelecendo conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. De

²⁷ Análise e discussão das entrevistas semiestruturadas estão expostas no capítulo 5 desta pesquisa.

acordo com informações da secretaria²⁸, a proposta atual sofrerá modificações para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que, no presente trabalho, será explanada a proposta vigente até o momento.

O documento começa, em sua introdução falando sobre os avanços nas práticas educativas dos professores da EI, bem como as conquistas relacionadas aos profissionais de outras áreas de conhecimento²⁹, compondo uma equipe de professores regentes de turma e os professores especialistas atendendo as crianças pequenas. A proposta discute, em sua primeira versão, o que acredita ser a qualidade na EI, partindo do entendimento de criança como “sujeito do seu próprio conhecimento”, apresentando ainda pressupostos metodológicos condizentes com o Sistema de Ensino do município, mapeando as áreas do conhecimento, conteúdos, objetivos, que são projetados para a prática do professor da EI, organizado em: Pressupostos metodológicos; A importância do planejamento pedagógico e docente; Avaliação na Educação Infantil e Conteúdos Curriculares do maternal I ao 2º Período. O volume dois, que ainda não foi publicado, abordará as habilidade e competências e objetivos de aprendizagem da criança (MONTES CLAROS, 2015, p. 9).

O documento foi construído através da participação e elaboração conjunta com a comunidade escolar, mediante seminários, leituras e análises de documentos, com a intenção de se publicar um texto final. Como uma das professoras de Arte da área de Música no CEMEI Mundo Mágico em 2014, participei³⁰ dessas discussões a fim de contribuir para a elaboração desse material no que diz respeito aos conteúdos curriculares trabalhados em Música.

A proposta curricular apresenta, em seus pressupostos metodológicos o *Conhecimento Social, afetivo, cognitivo motor*, conforme as características e os direitos das crianças. As práticas devem levar em consideração o desenvolvimento infantil, em seus aspectos social e psicológicos, afetivo, motor e cognitivo. Direitos

²⁸ Entrevista concedida em setembro de 2019 (MONTES CLAROS, 2019).

²⁹ Inserção de Professores de Arte e Educação Física na EI, como mencionado no item anterior desse capítulo.

³⁰ Se refere a pesquisadora desta dissertação.

esses são estabelecidos e assegurados pela LDBEN (1996), no artigo 29 e na DCNEI (2010), como dimensões inseparáveis na formação infantil e que precisam estar contemplados no Projeto Político-pedagógico (PPP) e no planejamento das atividades, focando a totalidade da criança (MONTES CLAROS, 2015). Quanto às *áreas do conhecimento permeadas pelas interações e brincadeiras*, o professor, segundo o documento, deve aguçar nas crianças, a fantasia, a imaginação, o desejo e a capacidade da criança para aprender, questionar, construir sentidos sobre a natureza, a sociedade e a vida (MONTES CLAROS, 2015). As propostas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras de acordo com DCNEI (2010),

- O conhecimento de si e do mundo;
- As expressões sensoriais e expressivas;
- Os diversos gêneros textuais e as formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- As experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Os contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- As situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- As vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais;
- A curiosidade, a exploração, o encantamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- O relacionamento e a interação com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- A interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, bem como o não desperdício dos recursos naturais (MONTES CLAROS, 2015, p. 12).

Desta forma, a SME e a Coordenadoria da EI orientam práticas educativas comprometidas com o direito da criança de aprender, fazendo articulação com experiências e saberes com conhecimento artístico, cultural, ambiental, tecnológico e científico afim de possibilitar o desenvolvimento integral da criança que deverá “explorar, encantar, questionar e indagar sobre os saberes e conhecimentos do mundo social, físico e natural; linguagem musical, visual, corporal, movimento, teatro e dança; o brincar como linguagem e cultura” (MONTES CLAROS, 2015).

Os conteúdos curriculares estão divididos em áreas do conhecimento, conteúdo e objetivos. A Arte é entendida em três linguagens: Musical, Cênica e Visual. Os

conteúdos pertencentes à linguagem musical estão divididos nas seguintes terminologias: 1. percepção e apreciação; 2. elementos musicais; 3. linguagem musical; 4. fazer musical. Estes aparecem com as mesmas nomeações do Maternal I ao II Período (MONTES CLAROS, 2015). Ainda que apresentem a mesma terminologia, analisando a proposta, podemos constatar que em cada etapa da Educação Infantil, a apresentação dos conteúdos é diferenciada. A linguagem musical apresenta três características próprias, “produção, apreciação e reflexão”, definidas no Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

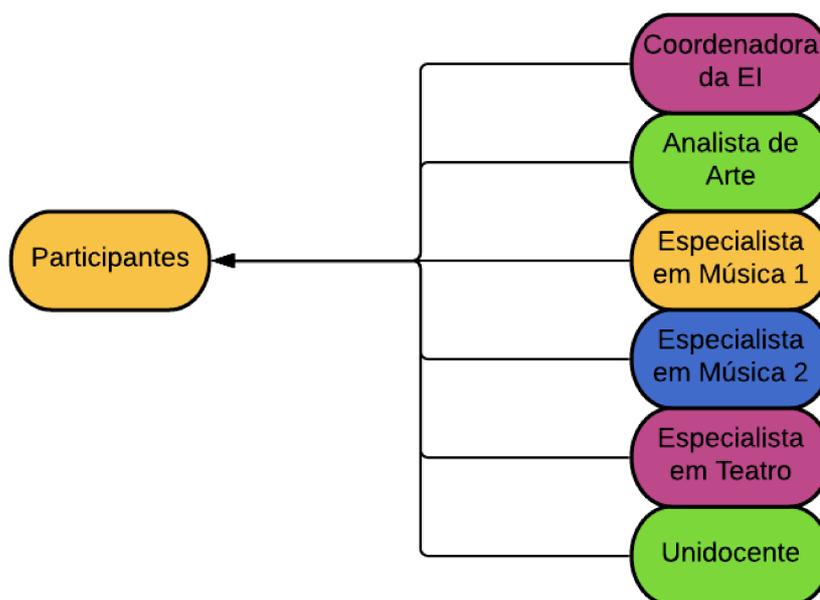
As informações levantadas pela pesquisa sobre a realidade de Montes Claros são próximas do que foi explanado no capítulo 2: a Educação Infantil saindo de uma situação de indefinição, de caráter assistencialista, para uma maior consolidação a partir de uma maior compreensão do conceito de infância e dos direitos de aprendizagem. No percurso histórico da Educação Infantil em Montes Claros, foi constatado um progresso na prática educacional, assim como conquistas relacionadas aos profissionais de outras áreas de conhecimento, com a inserção dos professores de Educação Física e Arte no quadro de profissionais atuantes na Educação Infantil.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÕES

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.
(Vidal Didonet)

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e discussões a partir da análise das entrevistas realizadas com representantes³¹ da Secretaria Municipal de Educação (SME), docentes especialistas³² e uma unidocente³³ que atuam nos CEMEIS de Montes Claros. Veremos a seguir na Figura 2, um esquema com os participantes deste trabalho:

Figura 2 - Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

³¹ Coordenadora da Educação Infantil, entrevista concedida em 30/09/2019; Analista de Arte, entrevista Concedida em 20/03/2020.

³² Especialista em Música 1, entrevista concedida em 26/10/2020; Especialista em Música 2, entrevista concedida em 16/11/2020; Especialista em Teatro, entrevista concedida em 26/10/2020.

³³ Entrevista concedida em 18/12/2020.

Os dados aqui levantados e discutidos são resultados de pesquisas localizadas, não se podendo generalizar os dados apresentados, objetivando definir um quadro de todo o Brasil. Contudo, são informações relevantes que evidenciam uma situação real e apresentam pontos em comum com a realidade brasileira no que tange à Educação Infantil e o ensino de Arte nas escolas de educação básica.

De modo geral, a exposição a seguir baseia-se nas abordagens qualitativas de pesquisa a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas, coletando informações dos entrevistados e, posteriormente interpretando dados a partir da *Análise de Conteúdo* que, segundo Bardin (1977, p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo, por isso, apropriada para esta pesquisa como informado no Capítulo 1 deste trabalho.

5.1 Organização e tratamento dos dados: Elaboração das categorias de análise

Elaborar categorias consiste na extração de aspectos relevantes para a compreensão das questões levantadas nesta pesquisa, a partir do confronto entre os dados produzidos por meio das entrevistas e o escopo teórico da investigação. Sobre o processo de construção das categorias, Bardin (1977, p. 117 e 118) afirma que “a categorização é uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Nesse processo, os elementos codificados são escolhidos de acordo com a visão do pesquisador, e “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (BARDIN, 1977, p. 118).

Foram selecionadas três categorias, como demonstrado no quadro abaixo, de acordo com os assuntos mais abordados entre os entrevistados, em decorrência da frequência de vezes que apareciam na entrevista “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência da aparição” (BARDIN, 1977, p. 109).

Quadro 3 - Categorias da Análise de Conteúdo

CATEGORIA	NOME DA CATEGORIA
1	O ingresso de professores de Arte na Educação Infantil de MOC;
2	“A gente é formado em uma Arte e tem que trabalhar as três”;
3	Aspectos do trabalho cotidiano em Arte na Educação Infantil;

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

5.1.1 O ingresso de professores de Arte na Educação Infantil de MOC

Nesta categoria, apresentaremos e discutiremos o processo de implementação dos profissionais especialistas atuantes na Educação Infantil no município de Montes Claros, a partir das narrativas de profissionais da Secretaria de Educação (SME) e docentes atuantes nos CEMEIS de Montes Claros.

Os professores especialistas em Arte no Brasil são docentes que frequentaram cursos de licenciatura em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Em princípio, deveriam ser considerados como profissionais mais apropriados para lecionar arte na escola, entretanto, “tais professores raramente são solicitados nos anos iniciais da escolarização, especialmente nos sistemas educacionais públicos” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). Esse fato que difere na cidade de Montes Claros, pois a Arte é contemplada no ensino público do município na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e é apresentada nas proposições curriculares (MONTES CLAROS, 2012; 2015; 2016). Nesta pesquisa, o destaque será especificamente para os limites e possibilidades de ampliação das experiências musicais das crianças a partir da reflexão de unidocentes e profissionais com formação em Arte.

Embora não haja obrigatoriedade do professor especialista na Educação Infantil, muitos professores de Arte, estão atuando nesse cenário. Em 2015, o município de Montes Claros inseriu em todas as unidades de Educação Infantil, denominadas CEMEI, professores especialistas em Educação Física e Arte, mesmo com a recomendação da LDB 9.394/96 que indica que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental sejam ministrados pelo professor unidocente

habilitado em Pedagogia. Como indagado na introdução dessa dissertação, o que levou a Secretaria Municipal de Ensino (SME) de Montes Claros a adotar o docente especialista em Arte na Educação Infantil? Como esse processo foi implementado? Por que inicialmente era um especialista em Música que atuava na Educação Infantil?

Como informado no capítulo anterior, a criação do cargo de professor especialista em Arte na Educação Infantil ocorreu em 2015, após reivindicações dos profissionais da área, que originaram uma proposição no Plano Plurianual (que organiza metas para os quatro anos no município), regularizado por decreto na Câmara dos Vereadores. Os professores de Arte foram inseridos no quadro de professores da Educação Infantil por meio da Lei 11.769/2008 que, dentre outras provisões assegura o ensino de Música na Educação Básica. Então, os especialistas que atuavam nesse primeiro momento tinham formação em Música. Contudo, foram contratados professores de Arte, pois contemplavam as demais linguagens para além da música (CORDEIRO, 2018). Esse fato coincide com a fala da Coordenadora da EI, atuante na função em 2019. Ela afirma que, inicialmente, a SME desejava uma proposta de atendimento na Educação Infantil direcionada para a Música, porém a proposta de implementação do cargo Arte veio para atender a Lei 13.278/2016³⁴.

A princípio a secretaria queria uma proposta de atendimento na Educação Infantil voltado para a musicalidade. Porém quando ocorriam as designações e pediam na documentação habilitação em Música o número de pessoas que tinham formação em Música era inferior ao número de vagas ofertadas (Coordenadora da EI).

(...) no início, havia uma obrigatoriedade do ensino de Música, independente da área de formação do professor. Como se pode imaginar, isso gerou vários problemas, desde a contratação de alunos ainda no início da graduação em Música, até a contratação de professores especialistas em Artes Visuais e Teatro para darem aula de Música (Analista de Arte).

Em entrevista com o Analista de Arte atuante no cargo em 2015, este informou que a criação do cargo de professor especialista na Educação Infantil foi uma decisão política referente ao momento da educação em Montes Claros, conjuntamente com os professores de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental: "*hávamos tentado*

³⁴As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório na Educação Básica.

várias vezes iniciar um projeto de implantar as Artes em todos os anos, abordando as três áreas: Artes Visuais, Teatro e Música" (Analista de Arte).

Sobre a contratação ou concurso para professor especialista com o foco no atendimento à criança, que inicialmente era o docente habilitado em Música, a Coordenadora EI afirma que:

O número de pessoas que tinham formação em Música era inferior ao número de vagas ofertadas. Acabou que, como não tinha essa demanda para atender o município, então, ela [secretaria de educação] abriu precedente para atender profissionais formados em outras áreas que não fossem a Música (...) "essa contratação atualmente ela é feita primeiro pela habilitação, aí independe se é Música, se é Teatro, e o tempo de serviço no município (Coordenadora da EI).

A dificuldade em encontrar profissionais da área da Música em Montes Claros também coincide com outras realidades no país (PENNA, 2002; FIGUEIREDO, 2010; FIGUEREIDO; MEURER, 2016). Há uma carência de professores licenciados para atender as necessidades do campo educacional, já que pesquisas têm constatado que a presença do professor habilitado em música nas escolas da educação básica ainda é pequena (FIGUEIREDO, 2010). Historicamente, a ausência desses profissionais na educação básica estaria atrelada "à preferência por outros mercados de trabalho para quem ensina música, o que torna a educação básica, com seus imensos desafios, um local menos atraente e desejados para os licenciados na área da música" (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 519).

A contratação dos especialistas em Arte, segundo o Analista de Arte, era feita por designação³⁵ e que o cargo existente na Prefeitura de Montes Claros é o do professor de Arte que trabalha com as linguagens Visuais, Teatro, Dança e Música, entretanto, na Educação Infantil eles

queriam apenas professores de Música (...). Os professores concorrentes [de áreas fora da Música] no dia da designação, observaram esta falha que o cargo era professor de Arte e não de Música em específico e forçaram a secretaria a contratar também o de outras áreas (Analista de Arte).

Segundo o Analista, para criar um cargo de Música, necessitaria de uma Lei Municipal que desse respaldo legal para tal cargo, porém isso não aconteceu. Ou

³⁵ Contrato temporário de candidatos para convocação ao exercício de funções do quadro de magistério, sem vínculo de servidor efetivo, cujo prazo de validade varia de acordo com cada município do Estado de Minas Gerais.

seja, essa legalidade exigida pela Constituição Federal só é garantida através do concurso público. No município de Montes Claros, a legislação vigente orienta que o profissional responsável pela educação da criança deve ser o professor de Pedagogia e a entrada nesse cargo deve ser exclusivamente mediante concurso público de provas e títulos, em cumprimento à LDB 1996 (BRASIL, 1996; MONTES CLAROS, 2007). O último concurso para provimentos de cargos efetivos de professor da Educação Infantil foi em 2009 (MONTES CLAROS, 2009). Entretanto, nesse período, não havia cargo para professor de Arte e de Música para atuar na Educação Infantil. Como não abriram concursos, os profissionais na área de Arte eram designados. É interessante notar que investiram em um projeto para Artes/Música, mas não abriram concurso para professor efetivo. O Analista de Arte afirmou que *“a justificativa da gestão municipal era de que não havia recurso, geraria vários problemas de carga horária, etc.”* (Analista de Arte). A coordenadora também apontou a questão dos recursos financeiros: *“nosso município não tem condições ainda de contratar um professor da Música um professor para as Artes visuais, e para teatro”* (Coordenadora da EI).

Essa institucionalização, embora tenha sido realizada por meio de regulamentação específica no município e estivesse ancorada em legislação educacional nacional, se fez a partir de um processo vertical, isto é, dos órgãos superiores para as a escolas. Observamos que Montes Claros também enfrenta o mesmo desafio no que tange o ensino de Arte na política educacional brasileira, abrangendo aspectos econômicos, políticos e educacionais (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011; ALVARENGA; SILVA, 2018; KRAMER, 1999; SANTOS, 2011; FIGUEREIDO; MEURER, 2016). Mesmo a SME almejando o professor especialista em Música nas instituições de EI, as condições naquele período contribuíram para que a implementação não acontecesse.

Sobre a formação para o ingresso no cargo³⁶ dos profissionais atuantes na Educação Infantil, no período em que foi implantado o ensino de Arte na Educação Infantil em Montes Claros, a SME construiu um projeto em que havia definições dos trabalhos e nas formações para atendimento às crianças, exigindo reflexões acerca

³⁶ Formação Continuada para especialistas em Artes da Educação Infantil.

da Educação Infantil, suas concepções, metodologia e avaliação para essa faixa etária. A secretaria realizou ações diretamente com o especialista em Arte, trabalhando avaliação qualitativa na EI, o que é o trabalho na Educação Infantil, bem como a interdisciplinaridade. Além da teoria, houve atividades práticas com outros professores da área que atuavam nas instituições de Educação Infantil. Esses professores colaboraram com a formação uns dos outros, juntamente com profissionais da SME. Os professores de Arte tiveram essa formação para compreender como acontece a atuação do professor com a criança (CORDEIRO, 2018).

No início de 2017, segundo a atual Coordenadora da EI, houve uma formação para os professores de Arte realizada pelo setor da Educação Infantil da SME, em acordo com o que informou Cordeiro (2018) em seus estudos: *“houve preparação para esses profissionais para esclarecer sobre as especificidades do trabalho com a criança”* (Coordenadora da EI).

Há uma quase unanimidade entre os professores entrevistados em afirmar a importância da formação que recebem tanto no ingresso da carreira como professores de Arte que atuam na Educação Infantil quanto no decorrer desse trabalho. Porém, três participantes afirmam que, nos últimos anos, essa formação passou por um esvaziamento chegando a, como relata uma delas, *“deixar a desejar”*:

Nos primeiros anos, tínhamos capacitação trimestral, as capacitações voltadas para as aulas na Educação Infantil. Porém, nesses últimos quatro anos vem “deixando a desejar”, temos pouca formação e as formações são voltadas para projetos que a secretaria desenvolve, mas, no geral, nada muito específico, foram poucas as capacitações que tivemos na área nesses últimos quatro anos (Especialista em Música 1).

(...) as capacitações se não tivessem estaria sendo um problema, mas está tendo. Poderia ter com mais frequência, o ano passado teve somente uma, talvez umas três ou quatro por ano (Especialista em Música 2).

Quando se trata da Educação Infantil, não tem essas preparações com o supervisor, às vezes são encontros rápidos daquele momento de planejamento, não tem aquele encontro com todos os professores, eu penso que deveria ser algo para eles colocarem na pauta, mensalmente ou quinzenalmente, para essa formação. (...) Essa interação crescemos em todos os níveis (Especialista em Teatro).

Duas entrevistadas afirmam que os cursos de formação acontecem geralmente para atendimento a demandas de projetos temáticos exigidos pela SME: *“normalmente eles fazem capacitações quando tem início de projetos e a partir daí criamos nosso próprio planejamento”* (Especialista em Teatro). *“(...) Nessa capacitação tinha professor de Ensino Fundamental e professor de Educação Infantil, sempre focada em projetos, os projetos que a SME desenvolve”* (Especialista em Música 1).

A professora unidocente afirma que, há alguns anos, o professor referência da turma recebia formações da secretaria com redirecionamento para área das Artes e da linguagem musical, porém, com a entrada do professor especialista, *“(...) não sentem a necessidade de nos preparar melhor para essas áreas, que é Educação Física e Artes”* (Unidocente). Apesar de o professor unidocente ser responsável por todas as áreas do currículo escolar, geralmente a preparação artística — especialmente a preparação musical — é tratada “de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56). O professor referência das turmas de criança na Educação Infantil não é um especialista em Arte, entretanto precisa receber recursos teóricos e práticos para que sua atuação com a Arte e, em especial, a Música seja potencializada³⁷. Pesquisas realizadas no Brasil (BELLOCHIO, 2016; BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017; FIGUEIREDO, 2004, 2010) mostram que, embora muitos professores unidocentes incluam atividades musicais em sala de aula, eles não estão totalmente preparados para essas funções. Essa insegurança se deve ao fato de que muitos unidocentes não receberam formação musical em seus cursos de graduação e, raramente, têm oportunidade de participar de cursos de formação continuada para o ensino de Música.

“A formação do professor não se encerra na formação inicial na universidade. A formação continuada é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade” (FIGUEIREDO, 2005, p. 23). É necessário investir na formação continuada do professor da Educação Infantil para que ele possa construir conhecimentos na área e diversificação em suas aulas, refletindo sobre o ônus das

³⁷ Aspectos discutidos na análise da terceira categoria “Aspectos do Trabalho cotidiano em Arte na Educação Infantil”.

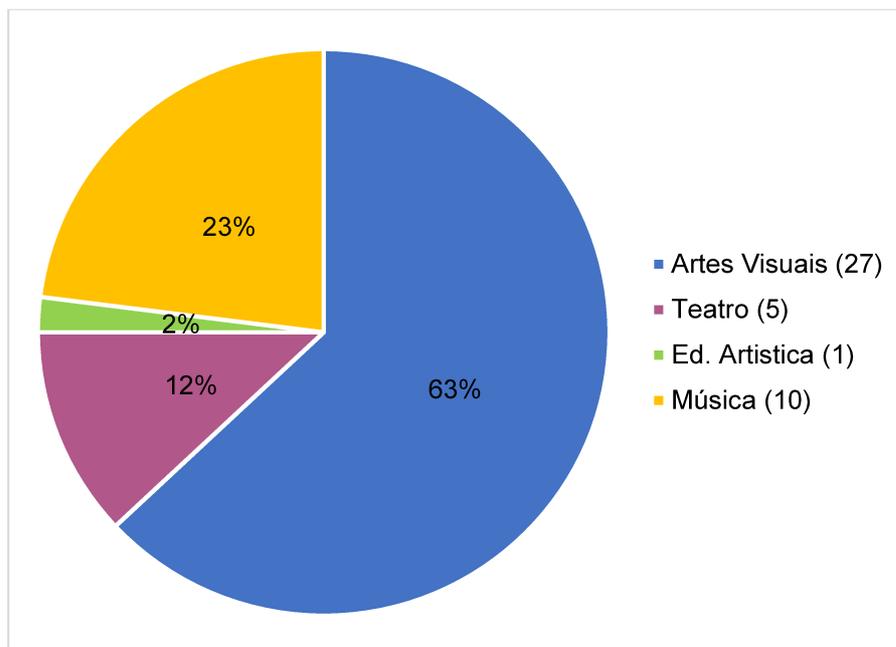
atividades artísticas para sua formação e prática docente, repensando suas metodologias e objetivos quanto ao ensino na Educação Infantil e como um trabalho direcionado pode contribuir para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Entretanto devido à grande rotatividade de professores especialistas contratados para atuar na Educação Infantil, em Montes Claros, não é garantido que a formação dada seja a mesma aos profissionais anteriores, o que revela uma condição complexa no que tange a um resultado significativo nas práticas pedagógicas dos professores.

5.1.2 “A gente é formado em uma Arte e tem que trabalhar as três”

Nesta categoria, apresentaremos e discutiremos questões relativas à formação para atuação na Educação Infantil, a partir das falas dos entrevistados atuantes nos CEMEIS de Montes Claros.

A formação dos especialistas em Arte para atuação na Educação Infantil (EI), em Montes Claros, foi uma das preocupações da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), uma vez que os profissionais especialistas atuantes no trabalho com as crianças pequenas não tinham formação adquirida na universidade para atuar como professor na Educação Infantil. Segundo pesquisas de Carmo et al. (2018), a formação do professor que atua nos CEMEIS em Montes Claros, é marcada por uma maior predominância de professores graduados em Artes Visuais atuando nos CEMEIS. Sua pesquisa realizada em 2018, constatou que 27 professores eram formados em Artes Visuais, 5 em Teatro, 1 em Educação Artística e 10 habilitados em Música, como aponta o gráfico a seguir. A autora também informa que o maior número de professores habilitados em Música que atuam na rede municipal de ensino de Montes Claros encontram-se na Educação Infantil.

Gráfico 1 - Área de formação dos especialistas atuantes nos CEMEIS



Fonte: Carmo *et al*, 2018.

Conforme aponta o gráfico, professores especialistas em Música atuantes na Educação Infantil representam 23% do total, dados esses que expressam aspectos comuns com a realidade brasileira como indicam pesquisas de (PENNA, 2002; FIGUEIREDO, 2004; ALVARENGA; SILVA, 2018). Os estudos realizados por essas últimas autoras, em 2015, consideram que ocorreu uma significativa “expansão do ensino superior, assim como o crescimento dos cursos em EAD na última década”. Tanto o número de licenciaturas presenciais e à distância, bem como o número de vagas oferecidas por estes cursos encontram-se concentrados na área de Artes Visuais, salientando, ainda, que “a disparidade da oferta de vagas em relação aos outros cursos é muito alta” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1018).

Há uma realidade que foi percebida nas Instituições de Educação Infantil de MOC: a necessidade de um trabalho com Arte capaz de ampliar as experiências estéticas das crianças no que concerne à Música. Entretanto, os profissionais formados em Música não possuem conhecimentos amplos em outras áreas da formação (Dança, Teatro, Artes Visuais). Isso fez com que outros profissionais com formação em outras linguagens reivindicassem sua atuação na Educação Infantil, na visão de nossos/as entrevistados/as:

Houve várias notícias de que não havia um trabalho orientado de Música, com vários professores sem experiência e uma abordagem inadequada por

professores de outras áreas. Por fim, nos anos posteriores a exigência da Música foi diminuindo, já que havia cada vez mais professores de outras áreas nos CEMEIS (Analista de Arte).

Eu não sou formada especificamente em Música, mas passei pelo Conservatório e acabei não concluindo. Eu conheço algumas coisas bem superficiais de Música e canto também na minha comunidade. Então eu acabo levando isso para escola (...) (Especialista em Teatro).

Na entrevista realizada com os membros da SME de Montes Claros, podemos ratificar por meio de suas falas que eles não sabiam sobre a especificidade da formação dos profissionais de Arte:

A gente, a princípio, tinha a necessidade de ter o profissional com formação em Música. E, depois, não foi possível. Achávamos que o profissional em Artes tinha formação em Artes, como se fossem especializações, Artes Cênicas, Artes Visuais, Teatro e, depois descobriu que não, que é tudo separado [por área]. Quando a gente vai conversar com o professor, vai orientá-lo sobre o trabalho nos CEMEIS pedimos para eles que se trabalhe um pouquinho de cada coisa. E às vezes ele até fala assim: “Ah, mas a minha formação é em Artes Visuais [...] A gente percebe que o professor inclina para o lado que ele tem formação. Até entendemos. Mas a gente solicita que ele passe por outras áreas (Coordenadora da EI).

Na fala da Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, podemos observar que suas impressões quanto ao profissional especialista que irá atender à Educação Infantil é de um professor polivalente, sendo que a polivalência foi revista pela Lei 13. 278/2016 (BRASIL, 2016), definindo quatro linguagens artísticas que fazem parte do ensino da arte nas escolas, como também a formação docente específica, “respeitando a nomenclatura da maioria dos cursos de artes atuais” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1014), conforme informado no capítulo 3 desta pesquisa.

A Lei de 2016 acaba gerando um contexto de dúvidas, ela elimina a ideia de um professor só, formado nas quatro linguagens artísticas, como era presente na (LDBEN 71). Mas, nas "mudanças" subsequentes, essas quatro linguagens são todas encontradas em um único componente curricular. Portanto, os professores têm direito de ser formados em uma das linguagens artísticas como, por exemplo, em Música, mas, de acordo com a lei, o componente curricular possui conteúdos obrigatórios das quatro linguagens artísticas. E isso faz com que algumas equipes pedagógicas exijam ainda que docentes em Arte ensinem as quatro linguagens artísticas mesmo não tendo formação específica em uma delas “sob o argumento de

que não há outros professores e que os alunos têm direito de acessar todas as linguagens artísticas” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1013).

A polivalência para as artes ainda se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino em artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje e, de certa forma, tem amparo legal, considerando que a legislação vigente outorga liberdade e autonomia aos sistemas educacionais (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 519)

A literatura da área de Arte/Música (SANTOS, 2011; FIGUEREIDO, 2005, 2008; FONTEERRADA, 2008; FIGUEIREDO; MEURER, 2016), como informado no capítulo 3 deste trabalho, vem criticando a formação polivalente, mostrando que é impossível preparar plenamente um professor de tantas áreas da Arte em tão pouco tempo como por exemplo em quatro anos de universidade. Os resultados desta formação são inconsistentes, levando à superficialidade do ensino da Arte, impedindo o aprofundamento em cada uma delas. Entretanto, muitos profissionais ainda são forçados a incluir várias linguagens artísticas em seus planejamentos, como veremos a seguir no relato da especialista em Teatro:

A gente é muito cobrada para trabalhar as Artes Plásticas na EI, essa linguagem ainda é muito forte na EI, tem muito isso daquele professor de educação artística lá de 1900 não sei quanto de achar que Artes era só pintar. Se eu sou formada em Teatro e a supervisora me impede, como já aconteceu comigo, queria que eu trabalhasse especificamente as Artes Plásticas(...). Eu falei eu posso (...), mas não é algo que eu trabalho com tanta propriedade, pelo fato de não ter me inteirado totalmente nessa área. A gente percebe que é muito forte ainda a questão das Artes Visuais, mas ao longo desses anos eu consegui trabalhar um pouco das três áreas, mesmo que não me dedicando totalmente, porque sempre falo um pouco de cada área (Especialista em Teatro).

Conseguimos perceber na fala da entrevistada que sua prática acaba ficando moldada ao trabalho com as Artes Visuais, uma vez que, gradativamente, a Arte na escola passou “a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais” (PENNA, 2010, p. 128). A autora ainda afirma que “a prática da Educação Artística, que diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, embora muitas vezes combinada com a prática polivalente” (PENNA, 2010, p. 128). Além disso, a superficialidade pela qual é tratado o trabalho das demais áreas impossibilita o desenvolvimento de um conhecimento mais sistematizado de cada linguagem artística, fato que corrobora com Figueiredo e Meurer (2016). Esses autores afirmam que as práticas em Arte podem ser sistematizadas em três principais pontos: I) professores que mantêm a prática polivalente; II) professores que atuam de forma

polivalente; III) professores que atuam em sua área específica de formação. Observamos na fala da entrevistada que ela atua de forma polivalente, dando ênfase na sua área de formação específica na Licenciatura, porém inclui elementos de outras áreas artísticas, que na maior parte dos casos é “de maneira superficial, não contribuindo para uma formação consistente e relevante para os alunos em diferentes linguagens artísticas, pois isto demandaria professores específicos e habilitados nas diferentes áreas” (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 519).

Também para Santos (2007), as Artes Visuais acabam sendo privilegiadas em relação às outras áreas, nos moldes da polivalência. O autor ainda faz uma crítica afirmando que essa linguagem acaba tendo uma abordagem tecnicista que, segundo o autor seria um complicador na condição da polivalência e o professor de Arte está pautado e não eventualmente, em "privilegiar atividades que pretensamente trabalham a linguagem visual, ou melhor as artes plásticas, infeliz herdeira de vários manuais que ensinam trabalhos artesanais com materiais diversos, pinturas em tecidos e desenhos e outras ações" (SANTOS, 2007, p. 57). A coordenadora da EI, corrobora essa afirmação:

Alguns profissionais, infelizmente, são muito tradicionais e eles exploraram muito pouco as potencialidades da criança com relação às Artes, fica naquela coisa ali do desenho sem algo mais estruturado (...). Percebemos que às vezes é muito igual ao que a gente já fazia (...), poderia explorar muito mais a parte de Teatro dramatização das crianças a questão da Música de instrumentos musicais. Na questão das Artes Visuais as técnicas, as várias técnicas que podem usar, eles ficam muito assim preso a materiais. Materiais, eu falo assim, por exemplo: nós vamos fazer a exposição do cerrado, nós vivemos no cerrado. Quantas coisas, sementes e tintas poderiam ser fabricadas com os próprios materiais que a natureza nos dá? E isso não é feito como a gente esperava. Eles querem muito material como: tintas, papéis diferentes; acho que isso é importante, mas porque não explorar materiais que podem ser extraídos da natureza (Coordenadora da EI).

Embora a fala da coordenadora seja pertinente, notamos que ela ainda vê o professor como polivalente que deve entender sobre todas as artes sem a devida formação. Figueiredo (2008) reitera que diversas universidades cessaram a formação polivalente para o professor de Arte, visando a uma formação específica para cada linguagem artística, "mas diversos sistemas educacionais preferiram — e ainda preferem — o professor polivalente, capaz de atuar em muitas áreas artísticas (FIGUEIREDO, 2008)," um retrocesso em termos daquilo que se tem trabalhado

para garantir a presença de profissionais específicos das artes nas escolas” (FIGUEIREDO, 2005, p. 24). Figueiredo e Meurer (2016) afirmam que não existe um documento oficial que proíba a prática polivalente, isto é, o conceito de ensino de Arte nas escolas brasileiras depende de várias condições, e o texto legal é interpretado de diversas maneiras em diferentes circunstâncias. “Por esta razão, pode-se encontrar um sistema educacional que mantém a polivalência, entendendo que esta seria uma das maneiras de se conceber o ensino de arte na escola” (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 518):

A gente é formado em uma Arte e tem que trabalhar as três (Especialista em Música 2).

A SME orienta que a gente tem que trabalhar essa questão voltada para Música, mas ela orienta que não trabalhe somente a Música porque a criança precisa passar por essas por essas etapas dos outros níveis de Arte. No referencial, você pode perceber, tem o momento de a gente trabalhar música, a parte do visual, parte do Teatro (Especialista em Música 1).

A polivalência acaba contribuindo, segundo Penna (2010), “para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas a cargo de um único professor” (PENNA, 2010, p. 125). Por outro lado, há docentes especialistas que afirmam que o trabalho na Educação Infantil exige conhecimentos mais amplos de cada profissional. Isso faz com que eles busquem aprimorar o conhecimento em artes em outras áreas como forma de desenvolvimento de seu trabalho docente, como podemos observar na fala de um dos especialistas entrevistados,

Eu acho que o professor dá conta de correr atrás dessas aulas, por exemplo eu sou formado em Música, aí cabe a mim a responsabilidade de correr atrás e aprender sobre Artes visuais, Teatro para poder incorporar na aula. Então eu vou participar de cursos, capacitações para dar conta de atender a necessidade da escola. Lógico que a gente puxa para o lado que a gente mais domina, mas tem que abordar as outras também (Especialista em Música 2).

(...) trabalho um pouco das três linguagens visual, musical e o Teatro, eu faço essa mistura nas minhas aulas, mesmo não tendo muita habilidade na área de plásticas, porque as crianças precisam dessa interação (Especialista em Teatro).

De alguma forma, a presença das Arte na Educação Infantil faz com que ela se torne território de desenvolvimento também de adultos. Manifestações do tipo: “Mas teve o

lado positivo porque eu aprendi muita coisa que não sabia em relação a técnicas de Artes Visuais. A gente aprende muito e todo aprendizado é válido” (Especialista em Música 1). Estas palavras levam a refletir que a inserção de especialistas em Arte na Educação Infantil montes-clarense pode contribuir como espaço formativo também para os profissionais que atuam nos CEMEIS da cidade, contudo, sem deixar de observar a necessidade de formação inicial e continuada oferecida de maneira institucional e especializada.

Ao mesmo tempo que surgem discussões questionando a polivalência na Arte, “que promoveu um movimento em busca de autonomia para cada linguagem artística” (FIGUEREIDO, 2005, p. 25), também surgem ações que buscam um trabalho integrado, mas o autor fala que muitos educadores acabam entendendo essa proposta ainda como vestígios da polivalência e se “fecham em suas práticas” mantendo cada vez mais as áreas separadas, não assumindo parcerias entre as áreas o que poderia contribuir para uma aprendizagem mais significativa (FIGUEREIDO, 2005)

O ideal, na minha opinião, acho que seria uma utopia, é que cada turma tivesse um professor, um para Arte Música, Visuais e Teatro (Especialista em Música 2).

Eu acho que ideal, o sonho, seria o professor de Música e o professor para as outras Artes. Mas eu acho que tão cedo essa realidade nossa não vai permitir (Unidocente).

Vale ressaltar que as novas configurações legais, inauguradas com a LDBEN 9394/96, concebem a Arte como campo de conhecimento que dispõe de conteúdos próprios. Entretanto, a discussão sobre os limites e possibilidades do trabalho com Arte, no campo da Educação Infantil, não se organiza por conteúdos, mas sim, por experiências sociais das crianças. É de suma importância que os educadores e gestores da primeira infância compreendam a importância da Arte, sendo esta indispensável na formação das crianças e categórica na preparação para as próximas etapas da educação. A arte desempenha um papel imprescindível na formação da educação de meninos e meninas, à proporção que envolve experiências pessoais de cada um deles.

De igual modo, é importante considerar as especificidades em termos de organização curricular das instituições de Educação Infantil, pois no cotidiano dos CEMEIS o objetivo seria a aproximação e articulação entre docentes (com formação específica em Arte e unidocentes com formação em licenciaturas) como forma de ampliar as experiências sociais das crianças, em especial, aquelas com forte conteúdo estético.

5.1.3 Aspectos do trabalho cotidiano em Arte na Educação Infantil;

Esta categoria tem por objetivo descrever como acontecem as práticas pedagógicas em Artes e as nuances em torno delas, especificamente para os limites e possibilidades de ampliação das experiências musicais das crianças, a partir da reflexão dos profissionais com formação em Arte e unidocente.

Entendemos a importância da investigação acerca das práticas pedagógicas na sala de aula de Educação Infantil. Sendo essenciais para promover uma compreensão e reflexão da atuação docente, a fim de descobrir sentidos que sustentam e guiam ações pedagógicas dos profissionais atuantes, esses são argumentos corroborados por Sadalla (1998 *apud* Beineke, 2001). A autora afirma que: “é preciso dar voz, ao professor, incentivando-o a refletir sobre sua prática, visando também a que ele se reconheça como um profissional, cujo conhecimento é influenciado por suas experiências e reflexões” (p. 104).

Partindo desse entendimento, quando perguntados sobre como a música integra o cotidiano nos CEMEIS fazendo parte das experiências de professores e crianças, os docentes afirmam:

A música se faz presente em vários momentos, no início de cada aula eu sempre costumo levar o violão, a gente faz um momento de roda de cantigas (...). A Música está presente no final das aulas, no meio, em danças, em dinâmicas de brincadeiras musicais, principalmente em apresentações no momento de dia das mães, no Natal, no dia dos pais (Especialista em Música 2).

Utilizamos a música na rotina da criança. A criança chega, tem a música para iniciar a aula. O horário do lanche tem aquela música para estar indo para o local do lanche (Especialista em Música 1).

Em apresentações para encerramento de projeto, para iniciar projetos, para finalizar o ano, ou seja, desde o momento que a criança chega na escola, o momento que ela está ali se preparando para entrar (Especialista em Teatro).

Nas situações descritas acima, parece ficar claro que a Música se faz presente em todo momento nos CEMEIS, e isso independe se ela está sendo ou não abordada nas aulas de Arte com as crianças. A Música também atende, nesse contexto, propósitos diversos, mas estes são resquícios, segundo Brito (2003, p. 51), “de uma concepção de ensino que utilizou a música como suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemoração de datas diversas”. Conforme a crítica de alguns autores (BRITO, 2003; NOGUEIRA, 2005), muitas vezes os professores deixam de explorar possibilidades com a linguagem musical, preocupados com o resultado final das apresentações com objetivos poucos expressivos, estereotipados e mecânicos, deixando a Música, em si, em segundo plano.

Também são atribuídas diferentes funções para a música na visão dos professores da Educação Infantil de MOC. Alguns trechos das entrevistas foram analisados tomando como referência quatro das nove categorias de Souza *et al.* (2002), a saber: I) música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, II) música como mecanismo de controle, III) música como formação de hábitos, IV) música como meio de transmissão de valores estéticos.

A música quando concebida para auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas isso ocorre da “tendência de usar a música como uma atividade que serve para ilustrar ou classificar assuntos de outras disciplinas ou atividades curriculares” (SOUZA *et al.* 2002, p. 61-62).

(...) Então a Música influencia na formação porque ela ajuda o aluno aprender tal matéria mais fácil, música que fala sobre contagem de número, sobre alfabeto. A música influencia no aprendizado das crianças, na desinibição e na interdisciplinaridade (Especialista em Música 2).

(...) uma Música que você pode colocar para tudo, para estudar, para estudar cores, para estudar letras, para pesquisar números, ou seja, né, se for para dar uma aula incluindo vários conteúdos, trabalhando com a música (Especialista em Teatro).

A Música é uma ferramenta necessária e fundamental para o processo de alfabetização (...). Sempre que possível, a Música está lá presente nas minhas aulas, na alfabetização também, todos os objetivos são mais fáceis da gente alcançar com a música (Unidocente).

Beyer (2001) considera que, nesses casos, a música pode ser um importante auxiliar se usada para aprender conteúdos sugeridos, porém, afirma que não se trata de educação musical (BEYER, 2001). Outra docente também enxerga a Música como um recurso para a formação de hábitos e aquisição de habilidades, quando revela que a música:

Contribui muito para desenvolver a paciência, a percepção, de perceber de saber ouvir e saber esperar. Na Música, existe tempo para tudo, então nas pequenas coisas do cotidiano da criança, a Música ajuda na concentração da criança (Especialista em Música 1).

Outro ponto abordado por Souza *et al.* (2002) é a música “concebida como um meio de controlar comportamentos, porém de uma forma mais amena” (p.65). Essa afirmação pode ser constatada na seguinte fala:

A música está lá presente nas minhas aulas, na rodinha tem música, na fila tem música, na volta para sala, na hora de esperar os pais têm música” (Unidocente).

A Música como “meio de transmissão de valores estéticos” (Souza *et al.*, 2002, p. 67) foi apontada pela Coordenadora da EI, destacando o que de positivo o ensino com a Arte pode proporcionar para meninos e meninas,

o nosso objetivo é aguçar, na criança, a sensibilidade e desenvolver o senso crítico e estético, de trabalhar os pontos positivos que a Arte traz para o desenvolvimento da criança (Coordenadora da EI).

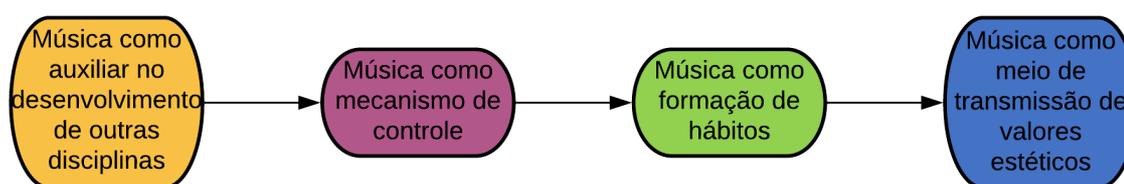
Os sentidos sobre a presença da Música são ambíguos e, por vezes, contraditórios. Convivem no cotidiano da Educação Infantil de MOC, pelo menos quatro acepções sobre a presença da Música na Educação Infantil: a Música como elemento de uma pedagogia utilitarista (usa-se a Música para reforçar comportamentos e habilidades na criança, aprendizado); a Música como controle e formação de hábitos (entrar na fila, hora do lanche, rodinha, oração) e de modo menos recorrente a Música como experiência de cultura da infância, em brincadeiras e contação de histórias, como apareceu na fala de dois dos professores/as “*A Música está presente em dinâmicas de brincadeiras musicais*” (Especialista em Música 2), e também “(...) quando a

gente vai contar uma historinha tem aquela Música antes de contar historinha (...)” (Especialista em Música 1).

Isso evidencia a falta de um planejamento coletivo que tome a Arte (e toda a ludicidade envolta nos processos criativos que ela possa promover) como ponto de partida do trabalho coletivo de educação e cuidados, realizados por adultos para e com as crianças, como forma de ampliação das experiências sociais com efeitos positivos para o desenvolvimento de meninos e meninas. Assim, acreditamos que não basta inserir professores de Música (ou com qualquer outra formação no campo da Arte) no contexto da Educação Infantil; é preciso pois que o trabalho com música seja parte, diríamos, central do projeto formativo dos CEMEIS de Montes Claros (SANTOS, 2018).

Concordamos com Nogueira (2005) ao considerar defasadas as atividades musicais na Educação Infantil em comparação às outras áreas do conhecimento, que apresentam uma concepção mais crítica e transformadora na área. As categorias listadas na Figura 3 ilustram os resultados sobre as atribuições que profissionais da Educação Infantil responderam sobre as funções da Música no cotidiano dos CEMEIS.

Figura 3 - Síntese das Funções da Música encontradas na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quando perguntamos como organizam seu trabalho em sala, por quais saberes, teóricos, práticos, eles afirmam:

Temos os referenciais que a Secretaria providencia para cada etapa do ensino, e também a gente procura estar buscando fora. Eu mesma gosto muito da Teca Alencar, porque ela tem as brincadeiras musicais no livro

“Música na Educação Infantil”. Mas o referencial é utilizado para fazer os planejamentos pedagógicos, juntamente com a supervisora (Especialista em Música 1).

Eu organizo meu trabalho pedagógico primeiramente em cima dos saberes da legislação, porque a gente recebe o programa e tem que seguir a legislação o currículo da escola, o currículo da Secretaria Municipal de Educação (Especialista em Música 2).

Temos o planejamento diário ligado a uma legislação que rege, não é nada aleatório, mas você vai alternar isso, colocar um pouco das teorias aliadas a prática diária em sala de aula de baseado em algum autor, nos objetivos de cada planejamento e aula que vai ministrar. Eu trabalho muito o Teatro para apresentações mais específicas (Especialista em Teatro).

Os entrevistados informaram que a organização e a preparação do material para atender às necessidades das crianças estão ligadas aos documentos norteadores como a Proposta Curricular para Educação Infantil do município de Montes Claros, que orienta e estabelece conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, como informado no capítulo anterior. Além desses documentos, os entrevistados citam conhecimentos prévios, os saberes que esses profissionais adquirem com suas experiências no cotidiano, agregando a sua prática, *“(...) eu olho meus saberes, por exemplo em tal objetivo eu vou trabalhar com isso ou com aquilo e dentro dos saberes teóricos a gente escolhe a prática, a melhor maneira de praticar o que a gente sabe na teoria”* (Especialista em Música 2). A especialista em Teatro discorre, *“acho que a partir do nosso conhecimento, a gente vai tendo essa interação com o planejamento escolar, juntamente com o supervisor que é quem a gente senta para planejar”* (Especialista em Teatro).

Tardif (2007), afirma que o docente desenvolve conhecimentos específicos de sua experiência diária integrando ao *saber-ser* e ao *saber-fazer*. Segundo ele, esses conhecimentos são adquiridos no âmbito do exercício da profissão docente, e que não advém das instituições formadoras, dos currículos, de teorias, não se encontram sistematizados, *“são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente)”*. Ele ainda declara que esses saberes formam *“um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”* (TARDIF, 2007, p. 48- 49).

Há ainda um grande entrave entre a forma como o ensino de Arte é pensado e realizado nas Instituições de Educação Infantil de MOC e a legislação educacional brasileira. Em nosso país, a Educação Infantil não está organizada por conteúdos e ou disciplinas, mas a partir das interações e brincadeiras das crianças, com base em suas experiências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil fundamenta, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), e assegura que o currículo da Educação Infantil deve partir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimento já sistematizado pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6), como descrito no capítulo 3 desta dissertação. Desta forma, o currículo da Educação Infantil “deve ser organizado em centros, módulos ou campos da experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes (SANTOS, 2018, p. 4). Mas o que é a experiência? Jorge Larossa (2002), declara que a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LAROSSA, 2004. P. 21). Portanto a experiência requer que

pare para olhar, para pensar, para escutar, que pense mais devagar, que olhe mais devagar e escute mais devagar. É preciso que se demore nos detalhes e suspenda a opinião, o juízo, o automatismo da ação, cultive a atenção e a delicadeza, abra os olhos e os ouvidos para estar aberta ao que acontece (LAROSSA, 2004. P. 24).

Mas quais experiências seriam significativas para o desenvolvimento das crianças? As experiências escolares? Do âmbito social? Santos (2018) considera que a noção de campos de experiência presentes na Base Nacional Comum Curricular é vaga e imprecisa – levando, inclusive, os profissionais de Educação Infantil incorrerem em propostas equivocadas de atendimento educacional de bebês e crianças pequenas. Para esse autor, os campos da experiência consistem num campo interacional no qual os fazeres e saberes das crianças são articulados pelos adultos com os conhecimentos de diferentes ordens, e podem ser traduzidos em novos significados educativos, a partir da interpretação dos docentes da Educação Infantil (SANTOS, 2018).

Professores quando indagados sobre suas práticas e o que as experiências das crianças contribuem para novas situações educativas, eles respondem:

Quando eu levo o violão para sala de aula, por exemplo, as crianças se soltam “professora eu posso cantar uma Música que ouvi lá na minha igreja? Posso cantar uma Música que meu pai me ensinou?”. Eles acabam trazendo coisas do cotidiano deles para dentro da sala de aula (...) “professora, meu pai me ajudou fazer lá em casa um instrumento musical. Posso trazer para a gente usar nas aulas de música? (Especialista em Música 1).

Eu busco aproveitar a experiência de cada aluno com a minha e tentar usar elas nas aulas, por exemplo valores nas canções, nos trabalhos escritos, identidade. Por exemplo, a gente vai desenhar, então, quais são os bichos que você mais gosta? Buscar que o aluno expresse aquilo que é da identidade dele, colocar nos trabalhos (Especialista em Música 2).

As crianças talvez venham com algo de família, talvez já tenha um pai que toca, mãe e irmã. Alguns são mais soltos, mais desenvolvidos nessa área, talvez porque alguém já canta: “meu pai já canta”. Penso que olhar por esse lado também voltado para criança, isso também é bacana começar a desenvolver isso, pelo fato de a criança já ter, ali no convívio dela, uma pessoa do meio artístico (Especialista em Teatro).

Embora não tenha sido ressaltado nos apontamentos sobre o planejamento como será visto adiante, podemos perceber na fala dos docentes entrevistados que, além dos saberes e experiências docentes, eles agregam os saberes e experiências das crianças na sala de aula, percebendo a criança como sujeito prioritário da experiência musical, articulando com documentos como a DCNEI e BNCC, levando esses especialistas a questionarem como as experiências tocam as crianças e refletem nas práticas pedagógicas, como uma das professoras afirma: *“então percebo que minha aula tem um retorno que ela não está ficando só lá dentro da escola, eles chegam em casa e comentam com os pais que estão tendo aquele momento de música”* (Especialista em Música 1). Ou seja, é essencial compreender os conhecimentos que os professores adquirem através da sua própria ação, nos quais defrontam com o cenário prático da escola, a fim de se tornarem profissionais práticos e reflexivos (BEINEKE, 2001), com o intuito de contribuir para a formação musical e humana de meninos e meninas.

A ideia do currículo baseado no campo da experiência compreende-se em uma disposição curricular que considere a relevância da experiência social dos sujeitos “para a organização das práticas pedagógicas, possibilitando a recriação da vida

cultural em termos de vivências que sejam potencialmente educativas” (SANTOS, 2018, p. 6). Nesse sentido, percebemos que tão essencial quanto os saberes da formação ou aqueles da experiência (TARDIF, 2007) são as experiências com a Música que emergem das relações das crianças com as situações vividas pelas crianças, dentro e fora dos Centros Municipais de Educação Infantil — processo didático alinhado com a organização contemporânea do Currículo da Educação Infantil (SANTOS, 2018).

Quando questionados sobre a elaboração do planejamento, os especialistas responderam:

Eu elaboro o planejamento e, antes de executar envio para a supervisora, caso precise corrigir alguma coisa ou opinar em algo para acrescentar (Especialista em Música 1).

Somente eu elaboro o planejamento da aula, em casa, com material e levo para escola para dialogar e debater com a supervisora (Especialista em Música 2).

No meu caso, eu planejo juntamente com a com a supervisora escolar. O município trabalha muito com projetos. Então iniciam projeto conclui, começam outro. Normalmente a gente tem aquele tempo para o planejamento ser de acordo com esse projeto específico (...) (Especialista em Teatro).

Nas situações descritas acima, fica evidente que cada especialista planeja sua atividade, ressalta projetos institucionais, mas não fica nítido nas falas se esse ao elaborar seus planejamentos os docentes ouvem as crianças e se realmente está atrelado às experiências em sala de aula. As DCNEI enfatizam que o currículo da Educação Infantil deve surgir a partir da articulação das experiências das crianças com os conhecimentos históricos, artísticos, culturais, populares. Isso pressupõe que, no âmbito do planejamento, há que se ter um diálogo com as experiências das crianças.

A organização do currículo presume modos de preparar e pensar as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, ao centralizar a experiência dos indivíduos no processo educativo, pois entende-se por uma concepção de “currículo vivo, aberto e cujos conteúdos” tornam-se a linguagem da vida diária e da interação das crianças no contexto da Educação Infantil, contribuindo para seu

desenvolvimento integral (SANTOS, 2018). E quais seriam os efeitos de um planejamento do trabalho com a Música na Educação Infantil que envolva a visão desses diferentes atores: crianças, unidocentes e professores especialistas? Alguns autores como (FIGUEREIDO, 2004, 2005, 2008; BELLOCHIO, 2000; OESTERREICH, 2010; SANTOS, 2018) falam da importância do trabalho articulado entre professores unidocentes e especialistas e como essa parceria conjunta pode beneficiar e ampliar as possibilidades de um trabalho com as linguagens artísticas.

Assim, é importante ressaltar que, quando se articulam e trabalham juntos, unidocentes e especialistas em Arte tornam-se capazes de ampliar as experiências culturais das crianças no tocante das criações estéticas. No discurso dos docentes para esta pesquisa, foram raras as vezes que houve uma parceria e articulação entre professores unidocentes e especialistas. De acordo com os entrevistados, esses momentos aconteciam quando surgiam trabalhos com alguma temática em questão, porém focando em resultados extramusicais como podemos observar nos trechos abaixo:

Às vezes quando o professor de Pedagogia começa a trabalhar um tema interessante na sala, as vezes surge alguma sugestão, “tal mês agora vou trabalhar uma temática, você acha que dá pra trabalhar isso nas aulas de Artes, para gente focar mais, ter um melhor resultado?” É em consenso, mas geralmente eu faço sozinha (Especialista em Música 1).

O professor específico elabora o planejamento dele, eu elaboro o meu. E quando é atividade de projetos no comum que a escola toda está trabalhando, tem uma interação, ela mostra tal atividade. Mas eu não interfiro em nada do planejamento dela e nem ela no meu. Ela faz atividade dela, a supervisora aprova ou não e ela dá as aulas dela. Não tem essa ligação direta de trabalhar juntas o mesmo conteúdo não (Especialista).

De acordo com a professora Unidocente, quando o professor de Arte entra na sala para começar seu horário, a professora regente sai da sala. A presença do professor unidocente só é marcada no espaço quando ele precisa realizar alguma atividade específica e solo como: cortar papel ou fazer anotações nos cadernos das crianças. Porém, na maioria das vezes, a professora unidocente retira-se da sala: *“e mesmo quando a gente fica, não interfere na aula, a gente fica aproveitando o tempo para fazer outra coisa. Esse horário é o módulo 2, usado para preencher o diário virtual, para fazer caderno de portfólio, para tudo relacionado às atividades de sala”* (Unidocente).

É importante propiciar uma formação adequada aos professores que não são especialistas em Arte, para que possam orientar as crianças se relacionarem com esta área do conhecimento de uma forma mais significativa. *"Deveria até ter mais espaço para a Música na formação do professor, mesmo ele não sendo especialista"* (Unidocente). Entretanto, isso não significa que o profissional unidocente substituirá professores especializados nas escolas e salas de aula, mas ampliará a possibilidade de trabalho mais cooperativo entre os profissionais. Figueiredo (2004), acredita que especialistas e unidocentes podem ser preparados para atender escolas em suas várias possibilidades e "um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar" (FIGUEIREDO, 2004, p. 60). Bellochio (2000) considera que o unidocente trabalha com a música nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo nenhum ela compreende que esse "profissional [não] deva substituir o professor formado nos cursos de Licenciatura. No caso de escolas que tenham esse professor, seria possível que o unidocente trabalhasse com o especialista" (BELLOCHIO, 2000).

Um professor que é formado em Artes eu penso que ele tem uma sensibilidade maior, que poderia explorar muito mais essa questão da Música das Artes Visuais, em trabalhar a sensibilidade da criança de uma forma muito mais bem estruturada do que o professor que não é formado em Artes (Coordenadora da EI).

Na fala da entrevistada, os professores de Arte têm uma sensibilidade no campo do fazer estético; já em contrapartida os profissionais de Educação Infantil possuem amplos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano que os torna capazes de produzir uma sensibilidade para percepção das ações e manifestações das crianças. Para Oesterreich (2010), o professor unidocente é capaz de propiciar trabalho em conjunto e de "[...] forma integrada e colaborativa com o professor especialista em Música, com vistas a inserir a área no ambiente escolar de forma expressiva, promovendo um ensino musical significativo e contextualizado aos educandos" (OESTERREICH, 2010, p. 48). Como a professora unidocente revela sobre a parceria com o professor especialista em um determinado projeto da escola.

A gente tinha um projeto que chamava "sexta-show", toda sexta-feira tinha apresentações artísticas, o professor de Música ensaiava com a criança e a criança dava um show, às vezes a sala toda, às vezes um aluno. Toda

semana eu levava um artista diferente para apresentar na escola, eu já convidei artistas de várias áreas apresentando uma artista da cidade, então toda semana tinha um artista diferente (Unidocente).

Assim, acreditamos que seria relevante que esses profissionais se articulassem e produzissem mais um trabalho conjunto e realizado com as crianças, podendo construir, assim, experiências culturais com efeitos significativos para meninos e meninas.

Nesta pesquisa, também foram alvo de reflexão crítica as dificuldades encontradas para a realização dos trabalhos no cotidiano dos CEMEIS, além de aspectos relacionados à formação continuada informados na segunda categoria deste capítulo. No dia a dia escolar, o que mais foi mencionado pelos entrevistados foram questões de estrutura física para trabalho que, segundo eles, acabam implicando de forma negativa em suas práticas pedagógicas. Podemos verificar isso no relato da entrevistada a seguir:

A gente não tem estrutura, as salas são super pequenas, (...) você vai trabalhar visuais, você não tem uma sala específica que tenha uma pia para você lavar as mãos. Você vai trabalhar o Teatro, não tem uma sala ampla para você trabalhar os movimentos corporais. Raramente eu consigo aplicá-lo [Teatro] é assim uma coisa bem superficial, a gente acaba dando um mínimo pelo fato de uma série de coisas (Especialista em Teatro).

No relato de uma das entrevistadas, ela afirmou que alguns CEMEIS têm estrutura de casas montadas, fato que coincide com as pesquisas de Lages (2009) abordada no capítulo 4, que falam sobre os espaços domésticos e casas utilizadas como aparato para o trabalho na Educação Infantil na década de 1990.

Ainda existem CEMEIS com espaços montados, casas alugadas e adaptadas. Atualmente, o CEMEI que atuo tem uma estrutura boa, salas grandes e amplas, foi a primeira vez que trabalhei em um CEMEI bem estruturado, mas ainda é a questão da sala, eu não tenho um espaço. Mas outras escolas eram bem complicadas de poder se mexer, sala cheia de carteiras. Até você tenta montar uma aula ali, diferente, mas até que você tira as cadeiras e depois voltar para o lugar isso 50 minutos é inviável (Especialista em Teatro).

Montes Claros caminha para um grande desafio, que é universalizar o atendimento à Educação Infantil até 2025, segundo dados do Plano Decenal de Educação de Montes Claros (PDE/MOC) 2015-2025. Há necessidade da construção de 11 prédios aprovados pelo Proinfância do Ministério da Educação (MEC). No entanto, isso

demandaria investimentos nas construções dos CEMEIS, infraestrutura, recursos materiais e humanos, maquinários, equipamentos, materiais de consumo e capital (MONTES CLAROS, 2015).

Outra causa abordada pelos professores é a questão de materiais necessários para o desenvolvimento de atividades:

Deveria haver um investimento em material específico (...) na Música da mesma forma, a questão da falta de instrumentos (Especialista em Teatro)

(...) instrumentos de bandinha não tem (Especialista em Música 2).

Mediante as dificuldades encontradas para o desenvolver o trabalho docente, professores vão se reinventando e trabalhando com o que tem em mãos, a fim de tentar proporcionar algo significativo para as crianças: *“é tentar trabalhar com que tem, se eu tenho materiais para Artes Visuais, eu uso eles e, na hora da Música eu uso que eu tenho de material descartável, garrafas, eu faço chocalhos”* (Especialista em Música 2).

Em suma, as categorias de análise presentes nesse capítulo consistem em dados sobre a implementação da disciplina Arte nos CEMEIS, presença do docente especialista na Educação Infantil e suas percepções sobre esse campo de atuação. Investigando a formação e sondando como acontece as práticas pedagógicas, e os limites e possibilidades de ampliação das experiências musicais das crianças a partir da reflexão de unidocentes e profissionais especialistas.

Verificamos que a implementação do cargo especialista em Arte pautou-se em um processo ambíguo, uma vez que há informações que o cargo surgiu através das reivindicações dos professores da área, e através das leis. Inicialmente o cargo seria para professor de Música devido a Lei 11.769/2008, ter uma proposta direcionada para a Música, independentemente da linguagem artística que o especialista em Arte era formado. Posteriormente, as outras áreas artísticas passaram a fazer parte do trabalho, tendo como respaldo a Lei 13.278/2016. Ou seja, no âmbito da implementação dos cargos de Professor de Arte na Educação infantil, parecia não haver conhecimentos relativos à legislação relacionada ao ensino de Arte no Brasil, tampouco uma leitura mais ampla da política de Educação Infantil de nosso país.

Quanto à formação dos profissionais, observamos a necessidade de um maior aprofundamento voltado para o atendimento das especificidades da Educação Infantil. Os Docentes foram unânimes em afirmar a importância da formação continuada para melhoria dos seus trabalhos. A questão da polivalência foi abordada, uma vez que professores especialistas se deparam com práticas fora da sua área de formação e precisam lidar com estas na Educação Infantil. No trabalho cotidiano, foi verificado que a música é muito utilizada como suporte didático para o ensino de outras áreas, para hábitos, rotina, e empregada com menor ênfase para explorar experiências estéticas e culturais significativas das crianças. Apenas uma das docentes especialistas citou, no ponto de vista da Educação Musical que utiliza os materiais da Teca Alencar de Brito, *Música na Educação Infantil*, como material de apoio no desenvolvimento de seu trabalho. Docentes enfatizam que apresentam dificuldades no desenvolver de seus trabalhos, devido à estrutura dos CEMEIS e a falta de material necessário para realização das suas atividades. Apesar disso, ao mesmo tempo que encontram dificuldades, também demonstram interesse em melhorar suas práticas, mesmo com dificuldades de acesso aos cursos de formação continuada ou materiais necessários para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como tema o campo da Arte na Educação Infantil e se propôs a pesquisar a concepção em torno da Arte nos CEMEIS (CEMEI) de Montes Claros (MOC). Teve como objetivo investigar a proposta em torno da Arte nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) da cidade de Montes Claros, considerando a opção da Secretaria Municipal de Educação pela atuação do professor especialista nesse campo. Como objetivos específicos i) buscou, identificar as características e a trajetória da Educação Infantil no contexto da educação brasileira e do município de Montes Claros; ii) levantar informações sobre as políticas públicas em torno do ensino de Música no Brasil, especialmente suas propostas para a Educação Infantil; iii) conhecer a realidade em torno da inserção do docente especialista em Arte na Educação Infantil de Montes Claros, quanto aos processos de implantação, formação e práticas pedagógicas, especialmente no campo da Música.

Para tal, esta dissertação lançou mão do seguinte percurso metodológico: pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME), com o intuito de entender as políticas educacionais em torno da implementação do cargo de Arte na Educação Infantil. Para isso, foram entrevistados funcionários da SME que estão diretamente ligados ao campo organizacional de atendimento a crianças no âmbito da Educação Infantil em Montes Claros. Houve também entrevista com docentes especialistas em Arte, das áreas de Música e Teatro com o propósito de conhecer a forma como esses especialistas entendem a Música de acordo com a proposta da SME e como atuam na Educação Infantil. Uma professora unidocente também foi entrevistada com a intenção de compreender a relação desse profissional com o professor especialista e como utiliza a Arte, mesmo sem uma formação específica nesse campo.

A partir do confronto entre os dados produzidos por meio das entrevistas e o escopo teórico da investigação, foram elaboradas categorias, que possibilitaram construir aspectos relevantes para a compreensão das questões levantadas nesta pesquisa.

Os dados levantados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) alcançando, como resultado, 3 categorias: I) *O ingresso de professores de Arte na Educação Infantil* (abordando aspectos da implantação do cargo especialista, contratação e formação continuada dos professores especialistas); II) *Questões sobre a formação docente e um pensamento em torno da polivalência ainda existente*; III) *Aspectos do trabalho cotidiano em Arte na Educação Infantil* (explanando assuntos relacionados práticas pedagógicas, funções da música nos CEMEIS, planejamento e estrutura quanto a recursos disponíveis para desenvolvimento do trabalho docente).

Os processos desenvolvidos na pesquisa viabilizaram a compreensão do fenômeno estudado, sendo possível conhecer melhor a realidade de Montes Claros na relação Arte/Educação Infantil. Além dos aspectos relativos aos CEMEIS, especificamente, verificamos que, em um âmbito geral, a Educação Infantil em Montes Claros saiu de uma situação de indefinição, de caráter assistencialista, para uma maior consolidação a partir de uma melhor compreensão do conceito de infância e dos direitos de aprendizagem.

Constatamos, também, que a implementação do cargo de especialista em Arte surgiu primeiramente a partir de uma demanda em torno da Música, em função da Lei 11.769; mas que, a partir de outras implicações e de reivindicações de docentes de outras áreas, ocorreu uma ampliação no campo de atendimento. Nota-se, nessa questão, certo desconhecimento da área de Arte por parte dos gestores responsáveis, o que, contudo, pode ser um reflexo das dúvidas que, não raro, ocorrem na interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que tange à Arte.

Outro ponto de destaque levantado pela análise é a questão da formação dos profissionais. Observamos a necessidade de que professores especialistas em Arte obtenham uma formação mais adequada para o atendimento às especificidades da Educação Infantil, sendo relevante a concordância entre os docentes ao afirmarem a importância da formação continuada para melhoria das suas práticas. Foram abordadas também questões relacionadas à atuação docente próxima à polivalência, uma vez que professores especialistas em Arte são demandados a lidar

com práticas fora da sua área de formação específica sem o devido aprofundamento.

Verificando que o currículo na Educação Infantil se organiza por meio de relações e das experiências da criança em prol de seu desenvolvimento integral e não por áreas estanques, um ponto de interesse para a dissertação foi investigar o papel e a função da Música no contexto dos CEMEIS de Montes Claros. A partir do depoimento dos docentes, percebeu-se que a música exerce diferentes funções no trabalho cotidiano. A música é muito utilizada como suporte didático para o ensino de outras áreas, para hábitos, rotina, e pouco usada para explorar experiências significativas das crianças. Isso foi constatado tendo como base algumas das categorias elaboradas por SOUZA *et al* (2002): I) música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, II) música como mecanismo de controle, III) música como formação de hábitos, IV) música como meio de transmissão de valores estéticos. Por outro lado, também foi verificado que docentes agregam os saberes e experiências das crianças na sala de aula, percebendo a criança como sujeito prioritário da experiência musical, articulando com as diretrizes presentes em documentos institucionais. Docentes enfatizaram que apresentam dificuldades no desenvolver de seus trabalhos, devido à estrutura dos CEMEIS e à falta de material necessário para realização das suas atividades, o que compromete, muitas vezes, o desempenho e o objetivo final de suas atividades com as crianças. Entretanto, ao mesmo tempo que encontram dificuldades, também demonstram interesse em melhorar suas práticas, mesmo com dificuldades de acesso a cursos de formação, ou materiais disponíveis para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Docentes mostram-se dispostos a buscar conhecimentos, por conta própria, de outras linguagens artísticas para um atendimento mais significativo para meninos e meninas.

Não esgotando as análises sobre o tema, espera-se que a presente pesquisa venha a contribuir para o campo de conhecimento em questão e possa constituir ponto de partida para novos estudos de aprofundamento. A partir do contexto de Montes Claros, constata-se que há muitos caminhos ainda a ser aperfeiçoados e desenvolvidos: questões em torno do ensino de Arte na infância e suas especificidades na Educação Infantil; buscas para possíveis melhorias em torno das

relações existentes entre legislação, gestão escolar, formação docente e processos de ensino e aprendizagem; fomentar reflexões em torno de políticas públicas que melhor se adequem às demandas da área de Arte, dentre outros.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210>> Acesso em: 15 de maio de 2019.

ALVARENGA, Valéria Meroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13. 278/16. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p 1009-1030, jul./set. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método em ciências Naturais, Sociais, Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, São Paulo: Pioneira, 1999.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora na Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Friedrich Fröbel, O formador das crianças pequenas. Série Grandes Pensadores. Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>>

ARCE, Alessandra. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008 379. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>>

ASSIS, Ligia Lobo de. O curso de formação de docentes, modalidade normal, em nível médio - Questões atuais e perspectiva histórica. Formação de Professores Complexidade e Trabalho docente. XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16309_11134.pdf> Acesso: maio de 2020.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados. Estud. av. v.3 n.7 São Paulo set./dez. 1989.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma A. T. M; SOARES, Marcos Antônio;

ARRUDA, Liliane Braga. A BNCC e a regulação da Educação Infantil: Perspectiva e Crítica. Fórum Nacional Popular da Educação. Secretaria Executiva do FNPE, 2019. Disponível em https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BEINEKE, Viviane. Construindo um fazer musical significativo: Reflexões e vivências. 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. Revista FAEEBA- ed. e Contemp., Salvador, v.26, n. 48, p. 205-221, jan, /abr. 2017.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A educação musical nas series iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Revista da ABEM, Londrina, V. 24, n. 36, 8-22, jan-jun, 2016.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de mão única*. Obras Escolhidas v. II. Trad. FILHO TORRES, Rubens Rodrigues; BARBOSA, José Carlos Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEYER, Esther. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: IV Encontro Regional da ABEM-Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música. Santa Maria/RS, 23 a 25 mai 2001.

BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A Miséria do mundo I sob direção de I Pierre Bordieu; com contribuições de A. Accardo i et. aL I - Petrópolis, RJ: .Vozes, 1997.

BRASIL. Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/18241899/decreto1331a17fevereiro1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em fevereiro 2020.

BRASIL. Decreto nº 19891 de 11 de abril de 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19301939/decreto1989121abril1931-526977-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 de junho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília, 2009b.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.html>.

BRASIL. Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/18241899/decreto9818novembro1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 06 de junho de 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta o §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 12.796, de abril de 2013. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 01 mai. 2020. BR

BRASIL. Lei nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte. Anexo Relatório do Ministro do Império, 1854.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Mensagem Nº 622, de 18 de agosto de 2008. Veto presidencial do parágrafo único do artigo nº 62 da Lei 11.769/08. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>
Acesso em 01, mai, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE – Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 20 out. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil, Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Brasília. MEC, vol. 1, 2006a.V. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Referencial curricular nacional para educação infantil. Vol. 1 Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Referencial curricular nacional para educação infantil. Vol. 3 Brasília, DF: MEC, 1998

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE/2001). *Lei n. 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.032-A, de 2010. Altera a LDB 9.394/96, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Legislação Câmara dos Deputados. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/sileg/integras/751816.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso, 04 abr de 2020.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Disponível em <fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolucao-cd-fnde-n-6-de-24-de-abril-de-2007>_Acesso, maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017

BRASIL. Governo do Brasil, Censo Escolar. Cresce o número de crianças matriculadas em creche no Brasil. Disponível em <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/cresce-o-numero-de-criancas-matriculadas-em-creches-publicas-no-brasil>> Acesso em 03 de jan de 2021.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contexto, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo. Peirópolis, 2003.

CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Arte e Música na Base Nacional Comum Curricular. *Educação Pública*, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular>>

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Entrando em sintonia: Inteligência musical. In: Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2, ed. Trad. Magda Franças Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAMPOS, Maria. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-19.

CARMO, Raiana Alves Maciel Leal do. *et al.*, O ensino de artes nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros - MG: um levantamento acerca da presença/ausência do educador musical, 2018. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/view/2934/1636>> Acesso em: 29 de maio de 2020.

CIRINO, Oscar. *Psicanálise e Psiquiatria com crianças*: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CORDEIRO, Regina Coele. Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: Ações do município de Montes Claros/MG. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2018.

Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TJPE/1/dissertacao_final_regina.pdf> Acesso em maio de 2020.

CUNHA, Luís Antônio. Acordo MEC-USAID. Verbete. Colaboração especial. Fontes: FONTES: ALVES, M. Beabá; FÁVERO, M. Universidade; GOERTZEL, T. Mec; MIN. EDUCAÇÃO E CULTURA. Relatório. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>>

DIDONET, V. Objetivos e metas para a creche no Plano Nacional de Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 147-150, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo).

FERRARI, Márcio. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno, 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>>. Acesso em fev. 2021.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005. Acesso <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_completa.pdf> maio de 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio. A ABEM e o projeto nacional de música na escola. In; ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 8, Simpósio sobre o ensino e aprendizagem da Música Popular, 1 Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 3, 2008. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=54>

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf>> Acesso março de 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação Musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da LEI 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez de 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios - Um ensaio sobre música e educação. - 2 ed. - São Paulo. Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREITAS, M. C., & BICCAS, M. S. História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo Cortez. (Biblioteca básica da história da educação brasileira), 2009.

GABRE, Solange de Fátima. A arte na Educação infantil: Uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI-DCNEI-BNCC. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 10. n. 3, p. 491-501, set/dez., 2016.

GOMES, Fernanda Silva. Discursos contemporâneos sobre Montes Claros: (re)estruturação urbana e novas articulações urbanoregionais. 2007.182f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GOMES, Carolina Chaves. O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GOULART, Maria de Oliveira; CASTAGNA, Paulo Augusto. Histórico dos eventos científicos brasileiros na área da música no século XX. ANPPOM – Décimo Quinto Congresso/2005. Disponível em <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao19/marc> Acesso, junho de 2020.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão. Psicologia, teoria e pesquisa. Brasília. Mai-Ago 2006, Vol. 22. Pp. 201-210.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR, M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, Sonia. *Política de Formação profissional para a educação infantil: Pedagogia Normal Superior. Educ. Soc., Campinas/SP, v. 20, n.68, p. 61-79, dez. 1999.*

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. A Educação Infantil em Montes Claros: Transformações Institucionais e Processos Identitários. 2012. 198f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro; CALDEIRA, Laura Bianca. A educação infantil em Montes Claros: *História, significados e implicações das políticas para a infância*. V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da educação em Minas Gerais, 2009.

LARROSA, JORGE BONDÍA. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, n/ 19. (Jorge Larrosa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística).

LEITE, Sandra Regina Mantovani; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Função social da instituição de educação infantil: A integração necessária entre educação e cuidado para uma práxis pedagógica emancipatória. XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2015.

LEONARDO, Pamela Paola; COMIOTTO Tatiana; MIARKA, Roger. Aspectos históricos e políticos da institucionalização da educação infantil no Brasil. II Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville, SC. Brasil, 2016.

MAIA, Janaína Nogueira. Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, 1986.

MINAS GERAIS. Resolução n. 443, de 29 de maio de 2001. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. CEE/MG, 2001. Disponível em: <[http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS ANEXO/resolucao_443_01;07242613;20070227.pdf](http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/resolucao_443_01;07242613;20070227.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Lei n. 1.992, de 2 de dezembro de 1991. Lei de Criação das creches municipais. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1991.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Lei n. 2.794, de 21 de dezembro de 1999. Cria a Divisão de Educação Infantil – DEI constituída por Seção de Creche e Seção de Pré-Escolar. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Lei n. 3.176, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros. Montes Claros, 2003.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Lei n. 3885, de 20 de dezembro de 2007. Organiza o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Montes Claros, 2007.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil – RCDAC dos PPPEI. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Edital n. 1/2009 do Concurso Público para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação. Montes Claros, 2009.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Plano Municipal de Educação de Montes Claros/MG 2015-2025. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Coordenadoria de Educação Infantil. Montes Claros - MG: Julho de 2015. Vol. 1.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. Aspectos Gerais. Prefeitura de Montes Claros. Acesso <http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectos_gerais.htm> junho de 2020.

MONTES CLAROS. Portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em <<https://educacao.montesclaros.mg.gov.br/pagina/escolas>> Acesso: jan-dez 2019.

MULIN, Priscila Bernardo. Investigando a experiência musical. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2015.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Reggio Emilia. Uma cidade educadora de primeira infância. 2014. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/08/reggio-emilia-uma-cidade-educadora-da-primeira-infancia/>> Acesso em 12 fev. 2021.

OESTERREICH, Frankiele. A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008). 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7a ed. São Paulo. Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PARO, V. H. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PENNA, Maura (Coord.). Música (s) e seu ensino. 2. Ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares - argumentos ou falácias. *In: ROSEMBERG, Fúlvia. Creche*. São Paulo: Cortez, p. 217-235, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANTOS, Ana Paula dos; LIMA, Laise Soares. Os diferentes sentidos de ser criança e ter infância sob a perspectiva de educadoras de uma pré-escola no Sertão Alagoano. V CONEDU/ Congresso Nacional de Educação. 2018.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: Dilemas, perspectivas e política de formação docente. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, SP v. 19 1-19 e019018, 2019.

SANTOS, Regina Márcia Símão. Educação Musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica do Brasil: trajetórias de pensamento e prática. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de ensino de educação musical / org. por Regina Marcia Símão Santos*. - Porto Alegre: Sulina, 2011. 278p.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil - Considerações a partir das experiências das crianças. *Educação em Revista | Belo Horizonte |v.34| e 188125| 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e188125.pdf>> Acesso, Março de 2021.*

SANTOS, Wellington. T. dos. Educação Musical e Formação de Professores. *Revista científica / FAP*, ISSN/ISBN: 16794915. 2007.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da. As artes visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira. e. Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Milena da; SOUZA, Pedro Thiago Chagas de. Infância: Processo de desenvolvimento e aprendizagem. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2018.

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

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

SOUZA, Juliana Martins de; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramalho. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. [S.l.], p. 1-8, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n6/pt_0104-1169-rlae-23-06-01097.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

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).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOMÉ, Marta Fresneda. A educação Infantil foi para a Escola, E Agora? Introdução ao Estudo da Gestão Escolar na Educação Infantil. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIEIRA, L. M. F. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, p. 308-326, 2010.

VEIGA, Márcia Moreira. O Movimento de Luta Pró-Creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte. 2001. Xxxf. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTAS ESPECIALISTAS DA SME



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Montes Claros, 08 de setembro de 2019

À Secretária Municipal de Educação
Sra. Rejane Veloso Monteiro.

Assunto: Entrevista Semiestruturada para pesquisa de Mestrado

Ilma. Secretária,

Eu Karen Luane Nascimento, aluna do Mestrado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, desenvolvo a pesquisa provisoriamente intitulada *O ensino da música na educação infantil: mapeamento das práticas pedagógicas musicais realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da cidade de Montes Claros/MG*, que atualmente se encontra sob orientação da professora Dra. Jussara Fernandino (UFMG) e coorientação do professor Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos (UFVJM).

Assim, solicito a Vossa Senhoria, ou representante a ser indicado, a participação na em uma entrevista semiestruturada, que constitui uma das etapas de desenvolvimento de minha pesquisa. A entrevista constará de ~~em~~ perguntas relacionadas à implementação do ensino de Arte na Educação Infantil e do professor especialista em Arte atuante nessa etapa da educação na rede municipal de ensino de Montes Claros. Solicito, ainda, para o mesmo fim, a autorização para entrevistar a Diretora Técnico-pedagógica e um dos Inspetores Escolares.

Segue, nos anexos, meu comprovante de matrícula no referido curso e a declaração da minha orientadora.

Dessa forma, submeto a presente solicitação à aprovação de Vossa Senhoria, e desde já agradeço.

Atenciosamente,

Karen Luane Nascimento

Contato: (38) 991835715/ karen-nascimento@live.com

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO ENTREVISTA DOCENTES



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO (Professor)

Prezado(a) professor(a) você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *Música na Educação Infantil: A Presença do docente especialista em Artes nos Centros Municipais De Educação Infantil De Montes Claros/Mg*, desenvolvida pela mestrandia Karen Luane Nascimento, do Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Minas Gerais, Linha de Pesquisa Educação Musical, sob orientação da professora Dra. Jussara Fernandino e coorientação do professor Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos. A pesquisa tem como objetivo de investigar o ensino de Arte/Música na Educação Infantil dos CEMEIS de Montes Claros. Sua participação consiste em realização de entrevista semiestruturada cuja data e horário serão previamente acordados entre você e a pesquisadora. Cada entrevista terá duração média de uma hora.

Sua adesão é voluntária e não gerará nenhum ônus para você. Por questões de ordem ética, substituiremos seu nome por outro fictício para.

Caso concorde, pedimos que assine o termo abaixo:

TERMO DE CONSENTIMENTO (Professor)

Eu, _____, Tendo conhecimento de que receberei resposta sobre quaisquer dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas e relacionadas com minha privacidade. Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo para fins desta pesquisa, que poderá ser utilizados em eventos de divulgação científica, em artigos e demais publicações em revistas da área da música e educação. A utilização dos dados coletados das entrevistas, estará respeitando as normas éticas quanto à identificação nominal.

Agradecemos pela sua importante colaboração.

Montes Claros, _____ de _____ 2020.

Professora: _____

Pesquisadora/ Mestranda: Karen Luane Nascimento

Contato: (38) 991835715/ karen-nascimento@live.com

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTA FUNCIONÁRIOS DA SME

- 1- O que levou a Secretaria Municipal de Educação do Município de Montes Claros a adotar o ensino de Artes/Música na Educação Infantil? Dentre o ensino das Artes há ênfase/obrigatoriedade do ensino de Música em específico?
- 2- Qual objetivo do ensino de Arte/Música no contexto da Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de Montes Claros? A BNCC ou o Currículo Referência de Minas Gerais regem as diretrizes?
- 3- Como foi o processo de implantação da disciplina Artes/Música na Educação Infantil? Como foi a discussão com as escolas?
- 4- Quais as faixas etárias da Educação Infantil têm experiências com as Artes?
- 5- Há concurso para a contratação do professor de Arte? Como funciona em relação à formação do professor, exige formação específica em uma das linguagens artísticas? Se não exige a formação específica como se deu a preparação desses profissionais para o atendimento à criança?
- 6- Como se dá na prática o ensino de Artes nos CEMEIS? O professor de Artes pode trabalhar sua linguagem de formação ou é obrigatório abordar temas de todas as outras linguagens artísticas fora da sua formação?

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PROFESSORES ESPECIALISTAS

Bloco I - Questões de identificação

1. Fale-me sobre sua formação acadêmica e como você se tornou docente na EI.
2. Quando você ingressou no SME? Foi direto para a EI ou trabalhou em outras níveis?
3. Qual sua opinião quanto a opção da SME de Montes Claros para Arte está inserida no currículo dos CEMEIS?

Bloco II - Questões relativas às especificidades de ser docente na EI

4. Para você, o que significa ser professora(or) de EI?
5. Qual o lugar das artes, em especial da música, na formação do professor da EI?
6. Dado que nosso município dispõe de professores de Artes na EI, de que modo a Música integra o trabalho nos CEMEIS de MOC, como a música faz parte das experiências de adultos e crianças na EI? Como?
7. Como você percebe que as crianças se relacionam com a música? Que efeitos essa percepção tem sobre o trabalho do(a) professor(a)?
8. Em sua opinião como a Arte/Música contribui para a formação da criança? Qual o papel dela na formação da criança?

Bloco III - Questões relativas ao trabalho pedagógico com música na EI

9. Você teve alguma formação ou preparação da SME para atuar na EI em Montes Claros?
10. Enquanto docente da EI, como você organiza o trabalho pedagógico? Por meio de quais saberes? teóricos (quais)? Da prática (quais)? da Legislação (quais)?
11. Você trabalha somente com a música ou com outras linguagens artísticas?
12. Quem elabora o planejamento das aulas de Artes? Você atua com professor generalista?
13. Quais as principais problemáticas ao ser ver que permeiam o ensino de Artes na EI?

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PROFESSOR UNIDOCENTE

1. Fale-me sobre sua formação acadêmica e como você se tornou docente na Educação Infantil (EI).
2. Quando você ingressou no Secretaria Municipal de Ensino (SME)? Foi direto para a EI ou trabalhou em outras níveis?
3. Qual sua opinião quanto a opção da SME de Montes Claros para Arte está inserida no currículo dos CEMEIS?
4. Qual o lugar das artes, em especial da música, na formação do professor da EI?
5. Dado que nosso município dispõe de professores de Artes na EI, de que modo a Música integra o trabalho nos CEMEIS de MOC, como a música faz parte das experiências de adultos e crianças na EI? Como?
6. Como você percebe que as crianças se relacionam com a música? Que efeitos essa percepção tem sobre o trabalho do(a) professor(a)?
7. Em sua opinião como a Arte/Música contribui para a formação da criança? Qual o papel dela na formação da criança?
8. Você trabalha com a música ou com outras linguagens artísticas na sua aula?
9. Quem elabora o planejamento das aulas de Arte/Música? Você atua com professor generalista?