

ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG
Programa de pós-graduação em Música

CINTIA DUTRA TAVARES

Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES).

BELO HORIZONTE, 2013

CINTIA DUTRA TAVARES

Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES).

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

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca

Belo Horizonte
Escola de Música da UFMG
2013

AGRADECIMENTOS

Às muitas pessoas que colaboraram para que este trabalho se realizasse...

Em especial a minha orientadora, Dra^a. Betânia Parizzi, pelas inúmeras contribuições ao longo destes dois anos.

A todos os amigos, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse sonho, em especial a Jaqueline Pimenta e Ana Paula Da Silva, pela ajuda, companheirismo e amizade sempre.

A minha família (mãe, pai e irmã) pelos momentos ao meu lado...

À Secretária Municipal de Educação por autorizar esta pesquisa e se mostrar à disposição durante todo o processo.

Aos professores dos CMEIs que aceitaram participar da pesquisa, e que dispuseram de seu tempo para responder aos questionários e as entrevistas, muito obrigada mesmo, sem vocês seria impossível à concretização deste trabalho.

À banca examinadora desta dissertação, Dra. Patrícia Furst Santiago, Dr. Antônio Carlos Guimarães e Dr. Ângelo Nonato, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho.

A todas as pessoas, que de uma forma ou de outra deixaram aqui a sua contribuição.

Obrigada a todos!!!

RESUMO

TAVARES. Cintia Dutra. **Música na educação infantil: Estratégias propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

RESUMO

TAVARES. Cintia Dutra. **Música na educação infantil: Estratégias propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

Em agosto de 2008, foi sancionada no Senado Federal a lei 11.769, que veio acrescentar a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. A partir de então, a prefeitura de Vitória (ES) vem buscando alternativas para a inclusão da música no contexto escolar, mesmo antes da referida lei. Em 2007, foi proposta a redefinição dos pré-requisitos para concursos e contratos para os professores da área de Artes Visuais e Educação Artística, conforme já apontado pela Lei de Diretrizes e Bases, desde 1996. No ano seguinte, após concurso público, foram então efetivados profissionais licenciados em música para atuarem nos Centros Municipais e Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Vitória. Porém, neste período, várias dificuldades foram surgindo, relacionadas ao ensino de música nestas instituições. Diante deste contexto, surgiu a necessidade de se pesquisar mais profundamente sobre o assunto, com o objetivo de identificar e compreender como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista e de questionário. As falas dos professores nas entrevistas e nas perguntas abertas do questionário foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, e os resultados encontrados foram confrontados com os de outras regiões brasileiras. Apesar de muitos desses resultados terem sido semelhantes aos encontrados em outras cinco pesquisas feitas em diferentes regiões brasileiras, foi possível verificar que algumas das demandas e colocações desses profissionais foram um pouco mais refinadas em relação ao que foi exposto pelos professores generalistas que participaram das demais pesquisas. Isso sugere que, mesmo ainda com muitos problemas a serem enfrentados, já houve avanços em relação ao ensino de música na educação infantil na cidade de Vitória.

Palavras-chave: Música na escola regular; educação infantil; prática docente.

ABSTRACT

In August 2008, the Brazilian Senate approved the Law 11,769, which introduced music in every Brazilian Kindergarten, Elementary, Grade and High Schools. The city of Vitoria (ES) has been looking for alternatives to include music within the school context, even before this Law. In 2007, the prerequisites for teachers in the field of Visual Arts and Art Education were proposed, as already pointed out by the Lei de Diretrizes e Bases (1996). After a public exam, music teachers with higher education were hired to work in the Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), in the city of Vitoria. However, during this period, several difficulties concerning music education in these public schools have arisen. Given this context, it became necessary to investigate more deeply this subject, in order to identify and understand what is going on concerning music teaching processes at the CMEIs in Vitória (ES). Data were obtained through interview and questionnaire. The speeches of the teachers in their interviews and in the open questions of the questionnaires were analyzed through the Content Analysis technique. The results showed a dissatisfaction of the music teachers concerning, specially, their university education. Although many of these results were similar to those found in other researches which were conducted in other parts of the country, we found that some of the demands and ideas of these professional music teachers were more refined if compared to what was exposed by the classroom teachers who participated in the other studies. This suggests that, even with many problems to face, there have been advances in relation to early childhood music education in the city of Vitoria.

Key-words: Music in school; early childhood music education; teaching practice.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

CAPÍTULO 2

QUADRO 1: Decretos voltados para a educação no Brasil, na “Era Vargas”- 37

QUADRO 2: Atuação da UNICEF no Brasil- 42

QUADRO 3: LDB de 1961, 1971 e 1996- 48

CAPÍTULO 3

QUADRO 4: Construção de novos prédios e ampliação do número de vagas entre 2004 e 2008- 54

QUADRO 5: Localização e número de vagas nos CMEIs de Vitória entre 2004 e 2008 - 54

CAPÍTULO 5

QUADRO 6: Quadro comparativo dos resultados das pesquisas-98

LISTA DE SIGLAS

CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil)

RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil)

DNC'R (Departamento Nacional da Criança)

ONU (Organização das Nações Unidas)

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

DSN (Doutrina de Segurança Nacional)

DC (Desenvolvimento de Comunidade)

LBA (Legião Brasileira de Assistência)

OMEP (Organização Mundial para Pré-Escolar)

MEC (Ministério da Educação e Cultura)

CODEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar)

COEPRE (Coordenadoria de Educação Pré-Escolar)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

OI (Organizações Internacionais)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases)

RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil)

FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Desvalorização dos profissionais da Educação)

FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)

ABE (Associação Brasileira de Educação)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 -METODOLOGIA	14
<u>1.1 Delineamento</u>	15
<u>1.2 Objetivos</u>	16
<u>1.3 Amostra</u>	16
<u>1.4 Etapas da Pesquisa</u>	17
<u>1.5 Método</u>	17
<u>1.6 Questões Éticas</u>	19
2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	20
<u>2.1 Histórico da Educação Infantil - Período Colonial (1500-1785)</u>	21
<u>2.2 Histórico Da Educação Infantil - A Educação Na Primeira República</u>	22
<u>2.3 A Revolução de 1930 e a Educação</u>	23
<u>2.4 A constituição de 1934 e os desafios em torno da educação infantil no Brasil</u>	27
<u>2.5 O fim da “era vargas” e o atendimento à infância</u>	31
<u>2.6 A década de 80 e as novas legislações para a educação infantil</u>	35
<u>2.7 A Constituição Federal de 1988 e os novos rumos da educação infantil</u>	36
<u>2.8 A LDB 9.394/96 e os novos rumos da educação infantil brasileira</u> ...	38
3 - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA	44
<u>3.1 Breve histórico – da década de 1980 aos nossos dias</u>	45
<u>3.2 “Um outro olhar”: proposta curricular para a educação infantil de Vitória</u>	49
<u>3.3 Os Professores dos CMEIs</u>	52
4 - A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA	54
<u>4.1 Dissertação de Mestrado - “Música na educação infantil: Um mapeamento das práticas pedagógicas musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte” (2012)</u>	55
<u>4.2 Dissertação de mestrado - “O ensino de música na educação infantil da Cidade de Natal: Concepções e práticas docentes” (2011).</u>	58
<u>4.3 Dissertação de mestrado - “Música na Educação Infantil: Um Survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre- RS” (2005)</u>	60
<u>4.4 Tese de doutorado – “A presença da música na educação infantil, entre o discurso oficial e a prática” (2010)</u>	63
<u>4.5 Tese de doutorado – “A Construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: um estudo em Roraima” (2010).</u>	65
5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
<u>5.1 Considerações iniciais</u>	69
<u>5.2 Questionário</u>	69
<u>5.3 As entrevistas – Análise de Conteúdo</u>	78
<u>5.4 Comparação dos Resultados da pesquisa com os resultados das pesquisas de Ribeiro (2012), Gomes (2011), Loureiro (2010), Duarte (2010) e Diniz (2005)</u>	88

CONCLUSÕES	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
REFERÊNCIAS DE CONSULTAS ONLINE	97
ANEXOS	
<u>Anexo 1 Roteiro de Entrevista</u>	99
<u>Anexo 2 Questionário Para O Educador Infantil</u>	101
<u>Anexo 3 Termo de Consentimento livre e esclarecido (1)</u>	108
<u>Anexo 4 Termo de Consentimento livre e esclarecido (2)</u>	110
<u>Anexo 5 Autorização do COEP</u>	112
<u>Anexo 6 Autorização da Secretaria Municipal de Educação</u>	113

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A música é uma constante dentro dos espaços de ensino da educação Infantil. Como professora de música de crianças nesta faixa etária (6 meses a seis anos de idade), me deparo, diariamente, com professores generalistas cantando e brincando de música com seus alunos, pois muitos, embora sem formação específica na área, de alguma maneira percebem o encantamento e o prazer dos alunos com a música e sua importância no desenvolvimento da criança.

Entendemos que a música exerce grande influência sobre a criança (PERETZ e ZATORRE, 2005; BEYER, 2005; PARIZZI, 2011), assim cabe ao professor incentivar o interesse dos alunos pelos sons, enfatizando questões que valorizem o fazer musical da criança e seu contexto cultural, como elementos importantes no processo de aprendizagem musical.

O ensino de música na educação infantil é destacado no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) de 1998, documento que enfatiza a importância da música na educação e a considera como área de conhecimento e não um mero “suporte” para atender a diversas outras propostas alheias às questões musicais.

Em Vitória no ano de 2007, após várias discussões sobre a música enquanto linguagem artística foi proposta a redefinição dos pré-requisitos para concursos e contratos para os professores da área de Arte, culminando, na admissão de licenciados em Música, Dança e Teatro, além de Artes Visuais e Educação Artística, conforme já apontado pela legislação educacional em vigor, desde 1996. A princípio, as vagas foram destinadas ao cargo de Professor Dinamizador de Arte na Educação Infantil, sendo efetivados dez professores licenciados em Música para atuar nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs (um professor por CMEI).

Desde então, os CMEIs passaram a contar com profissionais licenciados em música, para atuarem nestes espaços de ensino. Porém, neste período, várias

dificuldades foram surgindo relacionadas ao ensino de música, dentre elas, a ausência de uma organização curricular, a falta de espaços adequados e de materiais pedagógicos específicos para esta faixa etária. Dos dez professores de música admitidos no concurso realizado em 2007, apenas sete continuam trabalhando na rede municipal de Vitória, pois três pediram exoneração de seus cargos.

O meu interesse pelo tema partiu da minha atuação como um desses sete professores de música dos Centros Municipais de Educação Municipal Infantil (CMEIs) em Vitória – ES. Senti, pois, a necessidade de pesquisar mais profundamente a respeito do assunto, principalmente no que diz respeito ao trabalho com faixas etárias tão distintas (seis meses a seis anos), e num ambiente escolar nem sempre favorável ao professor de música (salas barulhentas, pedagogos despreparados para o diálogo com este profissional, etc.). Diante disso, pretendeu-se identificar e compreender como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES), abordando, dentre outras coisas, as estratégias de ensino, os conteúdos para as diferentes faixas etárias, o espaço físico e os materiais pedagógicos disponibilizados para as aulas de música, e o perfil e concepções norteadoras dos professores de música na educação infantil.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário e entrevista semi-estruturada, aplicados aos seis professores de música dos CMEIs de Vitória. Por meio do questionário, foram colhidos dados sobre o (a) professor(a) de música e sua formação, nível(eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas. As entrevistas visaram um maior aprofundamento dos dados obtidos com o questionário. As falas dos professores durante as entrevistas foram submetidas a uma Análise de Conteúdo para uma compreensão mais profunda das questões mais significativas levantadas por eles de forma unânime.

Esta pesquisa está organizada em 5 Capítulos. No primeiro, é apresentada a Metodologia adotada na investigação. No segundo Capítulo, temos um histórico da educação infantil no Brasil. No terceiro, apresento uma descrição da educação

infantil em Vitória. No quarto Capítulo, há uma revisão de literatura com trabalhos recentes que abordam o tema “música na educação infantil” no país. No quinto Capítulo apresento os Resultados deste trabalho.

Esperamos que esta pesquisa possa trazer contribuições relevantes para uma maior compreensão acerca da real situação do ensino de música nas escolas de educação infantil no Brasil. Estudos desta natureza serão de grande valia para que o ensino da música retorne de forma definitiva às escolas de educação básica de nosso país.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1 - METODOLOGIA

1.1 DELINEAMENTO

Para a realização desse trabalho, optou-se pela pesquisa exploratória de caráter qualitativo. A pesquisa exploratória tem como principais objetivos “proporcionar maior familiaridade com o problema” e assim “torná-lo mais explícito”, e aprimorar “as ideias e intuições” do pesquisador (GIL, 2002, p.41). O planejamento da pesquisa exploratória caracteriza-se por sua flexibilidade, podendo envolver desde levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de exemplos representativos do assunto em questão.

Godoy (1995, p.58) enumera as principais características da pesquisa qualitativa: (a) considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; (b) possui caráter descritivo: o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; (c) a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; (d) não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; (e) tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Godoy (1995, p.58) afirma que a pesquisa qualitativa considera que todos os dados são importantes, e que o ambiente e as pessoas ali envolvidas devem ser examinados holisticamente, ou seja, observados como um todo. Este tipo de pesquisa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados; ela parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador (GODOY,1995, p.58).

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral

Identificar e compreender como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES).

Objetivos Específicos:

- Elaborar um histórico da educação infantil no Brasil;
- Conhecer a formação musical dos professores atuantes nesses espaços de ensino;
- Identificar as concepções pedagógicas norteadoras dos professores de educação infantil;
- Verificar os principais aspectos que influenciam no processo de ensino aprendizagem de música;
- Identificar os conteúdos e práticas pedagógicas dos professores de música destes espaços de ensino;
- Buscar as relações das práticas musicais existentes com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI,1998c), quanto ao ensino de música;
- Identificar os problemas e as demandas dos professores de música dos CMEIs.

1.3- AMOSTRA

A pesquisa foi realizada com os seis¹ professores de música dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória - ES, aprovados no primeiro concurso público realizado em 2007, no município de Vitória, e que trabalham com a faixa etária de seis meses a seis anos de idade. Esses profissionais assumiram, em 2008, seus postos de trabalhos nos CMEIs da cidade de Vitória. Em 2010, foi realizado um

¹ Como temos atualmente sete professores efetivos de música na rede municipal de Vitória que foram aprovados no concurso público em 2007, restaram seis professores para a entrevista, já que a sétima professora é a presente pesquisadora.

segundo concurso público para efetivação de professores de música para a educação infantil e ensino fundamental. No entanto, esses profissionais não participaram desta pesquisa.

1.4 MÉTODO

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturadas e o questionário, com o objetivo de identificar a formação dos professores, tempo de atuação na educação infantil, carga horária de trabalho, forma de utilização da música, repertório utilizado em sala de aula, frequência na realização das atividades, dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, e principais demandas.

O questionário semi-estruturado (Anexo 2) foi elaborado a partir dos trabalhos Ribeiro (2012), de Penna (2002a), Araújo (2001) e Del Ben (2003), o qual foi aplicado aos professores das CMEIs, com os seguintes propósitos:

- Identificar a presença da música nas CMEIs;
- Verificar a formação geral e a formação musical dos professores de música;
- Levantar as práticas pedagógico-musicais realizadas, a frequência e os recursos disponíveis;
- Buscar as relações das práticas musicais existentes com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998c) quanto ao ensino de música;
- Identificar possíveis dificuldades dos professores para realizar o ensino da música neste contexto de trabalho.

As entrevistas (ANEXO 1) foram divididas em blocos, com o objetivo de abarcar as seguintes questões: **(a)** Formação Geral, **(b)** Contexto de atuação profissional, **(c)** Formação Continuada, **(d)** Dados sobre o Referencial Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), **(e)** Relação com a Secretária Municipal de Educação (SEME), **(f)** Interlocução com pedagogos e diretores.

A técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para analisar os dados obtidos nas entrevistas e nas questões abertas do questionário. Segundo Laville e Dionne (1999, p.214), o princípio básico da Análise de Conteúdo consiste em “desmontar as estruturas e elementos desse conteúdo para esclarecer suas características e extrair seus significados” e assimilar um nível de compreensão que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

A Análise de Conteúdo pode ser aplicada em várias situações e em variadas áreas de estudo. O processo de análise inicia-se durante a coleta dos materiais (produto bruto). A seguir, o pesquisador agrupa as unidades de “significação aproximada” para obter um grupo inicial de “categorias rudimentares” ou subcategorias as quais, ao longo do processo, serão refinadas em direção às “categorias finais”. Esse tipo de Análise de Conteúdo é denominado “modelo aberto”, uma vez que as categorias “emergirão no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214).

Os dados fornecidos pelas falas dos professores durante as entrevistas e pelas respostas abertas do questionário foram, então, submetidos à Análise de Conteúdo. Durante a análise, observamos que algumas questões foram mencionadas de forma praticamente unânime pelos professores. Essas questões iniciais, definidas como “categorias rudimentares ou subcategorias”, foram então agrupadas por afinidade e quatro categorias finais emergiram: (a) inadequação da formação universitária; (b) orientação insuficiente (no âmbito dos CMEIs e da Secretaria Municipal de Educação); (c) desentrosamento dos professores de música entre si; e (d) infraestrutura deficiente para o trabalho.

Essas quatro categorias estão amplamente detalhadas no Capítulo 5 dessa pesquisa (Resultados e Discussão).

1.5- ETAPAS DA PESQUISA

- Constituição do referencial teórico, a partir da pesquisa bibliográfica nas áreas de educação musical e educação em geral;
- Escolha das escolas participantes da pesquisa, levando em consideração

que esses CMEIs obrigatoriamente deveriam ter professores de música aprovados no primeiro concurso público realizado pelo município de Vitória-ES, em 2007.

- Elaboração dos questionários;
- Aplicação dos questionários e realização de entrevista semi-estruturada com os seis professores desses espaços de ensino;
- Transcrições textuais das entrevistas realizadas com os professores;
- Análise do Conteúdo das falas dos entrevistados e das questões abertas do questionário (LAVILLE e DIONE, 1999);
- Tabulação dos dados obtidos nos questionários;
- Escrita da dissertação.

1.6 QUESTÕES ÉTICAS

O projeto desta pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo aprovado sob o número de processo 133.159, em 26 de outubro de 2012. Os documentos exigidos pelo COEP para sua aprovação constam do ANEXO 5 deste trabalho.

Os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no ANEXO 3.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2- A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo fazer um percurso pela história da política educacional do Brasil voltada para a faixa etária de zero a seis anos de idade, com o intuito de melhor compreender a trajetória da educação infantil em nosso país; os avanços e retrocessos desse segmento ao longo da história da educação brasileira; a influência dos organismos internacionais na implantação de modelos de educação infantil; a Constituição de 1988, que pela primeira vez inseriu a chamada primeira infância nas legislações brasileiras; o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Encerraremos o capítulo, discutindo a LDB 9394/96, que lança idéias importantes no que se refere à educação da criança de zero a seis anos.

2.1-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - PERÍODO COLONIAL (1500-1785)

Historicamente, a educação infantil sempre foi considerada assistencialista. Desde a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, no período colonial, a educação voltava-se para a instrução religiosa. Nesta época, a educação era responsabilidade da Companhia de Jesus, e havia uma distinção entre a **criança da Casa Grande e a criança escrava**. A primeira era educada em casa pelos jesuítas, enquanto que a segunda apenas recebia instruções para o trabalho braçal, como afirma Teixeira (1976, p.291).

A educação formal no país, durante o período colonial foi a própria educação portuguesa, com apenas algumas modificações de forma a se adaptar às condições locais da metrópole. Teixeira (1976, p.291) afirma ainda que a educação era tarefa da igreja e não do Estado, e as divisões por classes eram notórias durante este período. Essa situação perdurou até o advento da república, quando novos pensamentos foram surgindo em torno da educação infantil.

2.2-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A Primeira República (1889-1930) se instaurou no Brasil a partir de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Participaram deste movimento três setores importantes da sociedade: exército, cafeicultores/fazendeiros e intelectuais da classe média urbana, todos estes insatisfeitos com o regime imperial. Os últimos anos do império foram marcados por diversas mudanças na sociedade, entre elas, expansão da lavoura cafeeira, melhoramentos urbanos, surto inicial de industrialização, e abandono do regime escravocrata. Todas essas transformações criaram um clima de euforia em torno de mudanças nos setores políticos, econômicos e educacionais. Nesta época, surgem as primeiras idéias de creches brasileiras.

Os primeiros Jardins de infância e as primeiras creches

Por volta de 1875, foram criados os primeiros jardins de infância particulares, com o objetivo de cuidar e higienizar a criança. A maioria das crianças atendidas pertencia à alta aristocracia da época. Porém, com o processo de industrialização do país e conseqüentemente a inserção da mulher no mercado de trabalho, começa-se a pensar em uma nova estrutura de educação, em que se considera não só a aristocracia brasileira, como também o trabalhador assalariado que passa a reivindicar a criação de instituições de educação para que seus filhos pudessem ficar enquanto os mesmos trabalhavam.

A criação de aparatos como creches, vilas esportivas, jardins de infância, era uma maneira eficaz de diminuir a insatisfação dos operários, e, com isso, o empresário tinha um controle maior de seus funcionários.

Se por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias (BRANDOLI, 2012, p.6).

É importante colocar que nas creches as crianças eram cuidadas por *crecheiras, recreadoras, monitoras ou assistentes*. Eram mulheres que, bastando ter “jeito com criança” (PENNA, 2010, p.165), atuavam nestas instituições de ensino de caráter assistencialista, as quais nesta época eram vinculadas à área de assistência social, e que somente após a Constituição Federal de 1988, passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação dos municípios. Convém lembrar que a predominância de educadoras mulheres na educação infantil teve suas origens na Revolução Industrial, quando as “mães mercenárias” “vendiam” seus serviços de “cuidadora” para aquelas que precisavam trabalhar fora (RIBEIRO, 2012, p. 91).

Os jardins de infância, por sua vez, tinham como papel principal, cuidar, higienizar e educar a criança. Eram destinados a crianças ricas, e utilizavam um método alemão de ensino, oferecendo atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica.

Nessa época, o discurso sobre educação infantil e a função dos jardins de infância, estava pautado na chamada **educação dos sentidos** para as crianças entre quatro e sete anos. Esse modelo de pensamento estava fundamentado nos trabalhos de Friedrich Froebel. Segundo ele, os jardins de infância deveriam ser organizados de forma a contemplar jogos, cantos, danças, marchas, pintura, etc., propiciando, assim, a verdadeira educação dos sentidos nas crianças.

2.3- A REVOLUÇÃO DE 1930 E A EDUCAÇÃO

No final da primeira República, poucas modificações haviam sido feitas em torno da educação brasileira. O Governo Federal estava cada vez mais ausente das questões da educação infantil, deixando esse assunto para os Estados, que, com seus reduzidos recursos, deveriam abrigar também o ensino para essa faixa etária.

Os poucos jardins de infância construídos deixavam claro a divisão da sociedade em classes sociais, com um discurso elitista de que a educação, ao invés de

direito,era um favor para as pessoas mais humildes (KRAMER,2011,p.55).

Em termos constitucionais, pouco foi feito em prol do atendimento à criança. E é nesse cenário, que em outubro de 1930, através de um golpe de Estado, Getúlio Vargas é eleito “Chefe Provisório” do Estado.

A década de 30 é considerada como limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional- em estreita relação com o cenário internacional- e que se refletiram na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política (KRAMER, 2011, p.56).

A década de 1930foi historicamente marcada por inúmeras mudanças nos cenários políticos e econômicos do país, dentre elas, a crise no modelo agrário, comercial e exportador, em detrimento de um modelo urbano, com base na industrialização, que aos poucos foram afastando as oligarquias cafeeiras do governo, cedendo lugar principalmente, aos militares e empresários industriais, mantendo ainda estreita relação com o cenário internacional (KRAMER, 2011,p.56).

Nesse contexto sócio econômico surge uma nova composição social, formada por: uma pequena burguesia, a classe média intelectual e o operariado nascente dessa nova conjuntura social e política, favorecendo então, o surgimento de novas pressões sociais em busca das pré-escolas, até então quase inexistentes no país. Como cita Kramer (2011, p.57), nessa fase a causa da criança passou a despertar o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares, e, somente nesse período, o Estado assumiu mais responsabilidades com relação ao atendimento a educação infantil, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, embora, como veremos mais adiante, esse atendimento tenha priorizado as crianças acima de sete anos de idade.

No período marcado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, percebe-se no país um desejo de mudanças em torno da política educacional brasileira, e essas mudanças foram promovidas principalmente por quatro grupos distintos, cada qual com seu projeto de educação para esse Brasil urbano que estava despontando. O primeiro deles, os chamados “liberais”, formado por intelectuais, que desejavam um

plano educacional baseado nas propostas da pedagogia escolanovista. É deles também a publicação do documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), que propunham mudanças na estrutura educacional da época, da qual trataremos mais à frente (GUIRALDELLI,1991,p.39).

O outro grupo eram os chamados “católicos”, que em oposição aos liberais, propunham uma educação em base conservadora. Os católicos foram contra o “manifesto” proposto pelos liberais, lutaram ainda para assegurar os valores e interesses católicos na elaboração da Constituição de 1934.

O terceiro grupo era formado pelo governo. Esse tratou de se situar no centro das questões, numa posição de neutralidade. À frente do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), estava Francisco Campos, que ora apoiava os liberais, ora apoiava os católicos, mas que no final das contas acabou criando uma política educacional que valorizava seus próprios interesses (GHIRALDELLI, 1991, p.40).

E por fim, havia um grupo formado pelas classes populares - médias e proletariados, chamados de Aliança Nacional Libertadora (ANL). Esse grupo representava a esquerda do governo, e em alguns momentos se colocou contra Getúlio Vargas, a ponto de o mesmo declarar a ilegalidade da ANL, que, nesta época, era liderada por Carlos Prestes.

Esses quatro grupos políticos foram muito importantes na construção dessa nova política educacional que se desejava para o país. As Conferências Nacionais promovidas de Associação Brasileira de Educação (ABE) abordavam temas referentes às diretrizes da educação popular no Brasil; destaque para a IV Conferência que contou com a participação do então ministro de Educação e Saúde, Francisco Campos, juntamente com o presidente Getúlio Vargas, que na ocasião confessou aos participantes do evento que o governo não possuía uma proposta sistematizada para o setor educacional, solicitando aos palestrantes ali presentes a colaboração para que fosse elaborado um plano nacional de educação para o Brasil (GUIRALDELLI. Jr,1991,p.41).

No ano seguinte, em 1932, na V Conferência Nacional de Educação, o objetivo proposto era o de se discutir um “Plano Nacional de Educação”. Essas séries de questões culminaram com a elaboração do documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo. O documento apresentava os pensamentos do filósofo francês Émile Durkheim (1858-1917) e de John Dewey (1859-1952) e se caracteriza pelas idéias que superavam as questões pedagógicas e perpassavam a filosofia e as políticas educacionais. No documento foram elaboradas algumas propostas em prol da melhoria educacional do país, até então “esquecida” pelos governos anteriores. (GUIRALDELLI. Jr, 1991, p.42).

Este documento, iniciado com o subtítulo “*Ao povo e ao Governo*”, coloca a educação como um dos problemas mais graves do Brasil e critica a política educacional adotada na 1ª República, que em 43 anos de governo pouco tinha feito em prol da educação pública do país, atuando sempre com medidas paliativas, sem que houvesse uma visão global dos problemas educacionais do Brasil.

O ponto de partida inicial para a construção desse documento estava no fato de que o desenvolvimento econômico e industrial do país deveria estar atrelado ao desenvolvimento do sistema educacional. Assim, a primeira idéia era a de reconstrução educacional do Brasil, entendendo que: como pode uma sociedade em pleno desenvolvimento industrial, contar com um sistema educacional que permanecia inerte a todo processo de industrialização pelo qual o Brasil estava passando?

Os educadores que endossaram a escrita do manifesto fizeram campanhas em todo território nacional, discursando em prol de reformas educacionais em detrimento de reformas parciais de ensino. De acordo com Ghiraldelli. Jr. (2003, p.34), o manifesto tinha como meta estabelecer vínculos entre educação, épocas e sociedade, resultando em uma educação que transcendesse as bases sociais.

O manifesto representou uma ruptura com os “velhos” padrões educacionais. O foco de ensino passou a ser o aluno, o que provocou diversas mudanças no setor educacional, dentre elas ampliação e diversificação da grade curricular,

desenvolvimento de uma nova didática em que a criança passa a ser pensada como um sujeito ativo. Além disso, o manifesto influenciou a Carta Magna de 1934, que adota boa parte dos ideários revolucionários presentes no “Manifesto dos pioneiros da educação” (GUIRALDELLI Jr. 2003, p.39).

2.4- A CONSTITUIÇÃO DE 1934 E OS DESAFIOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Constituição de 1934 foi elaborada através de uma Assembléia Nacional Constituinte, eleita pelo povo, promulgada em 16 de julho de 1934, e declarava Getúlio Vargas como presidente do Brasil por mais quatro anos. Sua promulgação se deu em meio a um governo marcado pelo autoritarismo e pelo nacionalismo e como destaca GhiraldeLLI Jr. (2003 ,p.81),merecem destaque os seguintes fatos que contribuíram para a construção da Carta Magna de 1934:

- Crise do modelo agrário econômico exportador adotado pelo Brasil;
- A composição social da população, dividida basicamente em pequena burguesia, intelectuais, e operariado, e que pressionavam o governo por ampliação das escolas no país;
- Reforma educacional promovida por Francisco Campos (ministro da educação e cultura), que através de seis decretos implementa sua reforma educacional, merecendo destaque, a criação do Conselho Nacional de Educação.
- Atuação da ABE (Associação Brasileira de Educação), em prol de mudanças na estrutura educacional vigente no país, e que, desde 1927, realizava uma série de conferencias como o objetivo de discutir grandes questões nacionais (FREITAS, 2009, p.49);
- Manifesto dos pioneiros da educação;
- Os ciclos de reformas educacionais que aconteceram simultaneamente em diversas regiões do Brasil, e que evidenciavam a psicologia da educação, a ampliação e melhoria dos mobiliários escolares, a formação dos professores, itens considerados triviais para a reconstrução da educação brasileira.

Assim, em meio a esse turbulento cenário político, econômico e educacional, temos a promulgação da Constituição de 1934, que afirma em seu “Art. 5º- XIV: *compete privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional*”. Isso significa que o Estado passou a intervir diretamente no setor educacional, visto que, anteriormente, os municípios, com sua precária situação financeira, eram responsáveis pela educação. Seu Art.139, diz: “*Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito*”.

A importância deste tópico está no fato de que as creches foram, pela primeira vez, introduzidas na legislação trabalhista, já que havia a obrigatoriedade dos patrões em criar creches ou espaços semelhantes para os filhos das mulheres que ali trabalhavam.

Entretanto, na prática, essa lei não foi respeitada pelos patrões. Embora a legislação garantisse esse atendimento, a fiscalização era precária e poucas empresas obedeceram à lei. Com isso ela permaneceu apenas no papel, e a educação infantil continuou relegada ao segundo plano na política educacional brasileira.

O clima de euforia provocado pela Constituição de 1934 durou pouco, apenas três anos. Em 1937, através de um golpe militar, Getúlio Vargas proclamou o que ele chamou de “Estado Novo”, uma ditadura imposta que provocou a elaboração de uma nova Constituição - a de 1937, feita pelo ministro Francisco Campos, na qual muitas das conquistas obtidas anteriormente foram abolidas. Dentre as mudanças provocadas, cito:

- A educação como direito de todos citado no artigo 149, e que essa deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, foi substituída pelo artigo 125, que diz que a educação é um direito natural dos pais, cabendo ao Estado colaborar de maneira subsidiária, de forma a suprir algumas lacunas da educação particular. Com isso, o Estado não seria mais o responsável legal pela educação do povo brasileiro.
- A gratuidade de ensino, também afirmada na Constituição de 1934 em seu artigo 150, foi modificada na Constituição de 1937, que em seu artigo 130, afirma o ensino primário obrigatório e gratuito, porém essa gratuidade não impede que os mais favorecidos economicamente ajudem financeiramente os

mais necessitados. Essa ajuda seria mensal e seria agregada ao “caixa escolar”. Assim, a educação passa a ser novamente dividida por classes sociais, era a chamada escola pública paga (GHIRALDELLI Jr. 2003, p.83).

- Outro aspecto que merece destaque na Constituição de 1937 é a aplicação de recursos da União e dos municípios na educação. A constituição de 1934 determinava à União e aos municípios a aplicação de, no mínimo, 10 %, e aos Estados e ao Distrito Federal a aplicação de nunca menos de 20 % da renda dos impostos no sistema educativo. Já a Constituição de 1937 em nada legislou sobre dotação orçamentária.

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas, visando um nível educacional mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com os caixas escolares (GHIRALDELLI, 1957, p.83-84).

O Quadro 1, abaixo, sintetiza os decretos voltados para a educação que foram sancionados durante a *Era Vargas*.

Quadro 1- Decretos voltados para a educação no Brasil, durante a “Era Vargas”

Ano/ Lei	Acontecimentos históricos
11 de Abril de 1931, decreto lei 19.850.	Criação o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino.
5 de Novembro de 1941, decreto lei nº 3.799	Criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes, que se ligava ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, com função de atender as crianças desassistidas.
15 de Outubro de 1942, decreto lei nº 4.830.	Criação da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), que perdurou até 1970, quando foi transformada em fundação (FLBA), e passou a prestar assistência à maternidade, a infância e a adolescência, estando à frente da execução do Projeto Casulo.
1945	Criação da Organização das Nações Unidas- ONU
1946	Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a LBA passou por mudanças e suas ações voltaram-se mais para a assistência às famílias necessitadas, atuando em colaboração com instituições especializadas e ficando reconhecida como órgão de cooperação com o Estado.

Assim, a educação infantil não foi abordada nas políticas públicas e na legislação brasileira neste período. Embora a preocupação com a criança pequena já estivesse presente nos discursos da época, nada foi feito com relação ao atendimento da criança de zero a seis anos de idade, que até este momento continuou às margens das políticas educacionais propostas para o país. As poucas propostas voltadas às crianças em idade escolar (quatro a seis anos) tinham o cunho assistencialista. Não aconteciam iniciativas públicas para as faixas etárias inferiores.

2.5- O FIM DA “ERA VARGAS” E O ATENDIMENTO À INFÂNCIA

O início da década de 50 marca um novo período de propostas de atendimento a infância brasileira. Segundo Kramer (2001, p.57), a causa da criança começa a despertar interesses de autoridades oficiais, e num contexto de reforço patriótico foram tomadas algumas medidas burocráticas que influenciaram os programas de atendimento à criança.

O Departamento Nacional da Criança (DNC'r) foi criado em 1940, e extinto apenas em 1970. Durante seus trinta anos de existência, atuou em prol das questões da criança. São deste período, as campanhas de vacinação, contra a desnutrição, em prol do aleitamento materno, a formação de médicos puericultores, os trabalhos de educação sanitária, que incluíam palestras com as instituições voltadas ao bem-estar da criança e o planejamento ao atendimento ao pré-escolar. Foram produzidos materiais a respeito da organização e funcionamento das pré-escolas. Segundo Campos (2006, p.57), no que diz respeito ao atendimento do pré-escolar, o DNC'r exerceu uma função normativa, cabendo à Legião Brasileira de Assistência (criada em 1942 – vide Quadro 1) exercer a função executora.

Durante a década de sessenta, os serviços antes oferecidos pelo DNC'r foram sendo absorvidos pelo Ministério da Saúde. Assim, percebemos o quanto a atuação do DNC'r estava mais voltada para as questões de saúde e do assistencialismo. Com isso, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação Materno-Infantil, posteriormente transformada em Divisão Nacional de Proteção Materno Infantil, com o objetivo principal de diminuir os índices da mortalidade infantil brasileira.

Projeto Casulo

O Projeto Casulo foi criado em 1977, no período da chamada Guerra Fria, visando prestar assistência às crianças de zero a seis anos, de modo a prevenir a sua marginalidade, e proporcionar mais tempo livre às mães que estavam ingressando no mercado de trabalho. As unidades do Projeto Casulo seriam implantadas em todo o Brasil e, para isso, seria necessário apenas que os Estados ou Municípios solicitassem a sua instalação (KRAMER,2011,p.73).

A partir disso, a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) financiaria os materiais didáticos, alimentação, mobílias e aluguel do espaço.

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo (KRAMER, 2011, p.73).

A tônica do Projeto Casulo, juntamente com a Fundação Legião Brasileira de Assistência Social, era a de simplificar o atendimento à educação infantil. Para isso, contavam com a atuação de professores voluntários, nem sempre com formação suficiente para atender as demandas das crianças. Como já visto neste capítulo, bastava-se “ter jeito com criança” (PENNA, 2010, p. 165) para atuar nesta faixa etária, pois estas instituições tinham o caráter exclusivamente assistencialista. Soma-se a isso, a falta de estrutura dos prédios, que em sua maior parte não tinham estrutura para abrigar essa faixa etária. Finalizando, os materiais didáticos eram em número reduzido, não atendendo às especificidades necessárias às atividades com crianças.

Freitas (2009) ressalta que, por ter sido criado no período da Guerra Fria, o Projeto Casulo assim como os demais programas brasileiros de atendimento à educação infantil, sofreu forte influência das agências intergovernamentais ligadas a ONU, em especial ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que através de recomendações, assessorias, propostas de implantação de políticas públicas marcaram presença na implantação de programas destinados principalmente às crianças pobres. Essas políticas eram embasadas principalmente pela ideologia da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), e nas propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), que lançaram as bases teóricas do “Casulo-programa de educação pré-escolar de massa”, adotando o discurso pautado na prevenção (pobres poderiam ameaçar a integração nacional); a penetração do governo federal no território nacional (entrada direta do Governo Federal nos municípios sem passar

pela administração estadual); e em pequenos investimentos orçamentários (profissionais voluntários ou pessoas da comunidade). Kramer (2011, p.75), novamente aqui fica claro o descaso das instituições governamentais com a educação infantil em nosso país.

Em 1965, a UNICEF promoveu a Conferência Latino Americana sobre a infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. Esta Conferência sugeriu a criação de instituições educacionais baseadas em modelos de baixo custo econômicos, que foram adotados principalmente nos países do chamado “3º Mundo”, dentre eles o Brasil. Na ânsia de combater a pobreza (principal ameaça à segurança nacional), o Casulo veio atuar exclusivamente nessas áreas mais pobres, como o objetivo de evitar que a pobreza “atrapalhasse” as políticas de desenvolvimento econômico vivida pelo Brasil.

Apesar dessa questão ideológica, o Projeto Casulo pode ser considerado o primeiro programa que visou atingir a criança pré-escolar no Brasil (KRAMER, 2011, p.73), já que, pelo menos na teoria, acreditavam na educação infantil como algo preventivo, embora ainda bastante assistencialista.

A instituição durou 53 anos (1942-1995), quando foi extinta no governo de Fernando Henrique Cardoso. Sua extinção aconteceu devido a denúncias de esquemas de desvio de verbas na instituição. Além disso, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a importância ofertada à chamada primeira infância não permitia mais esse caráter assistencialista empreendido pela FLBA (Fundação Legião Brasileira de Assistência) e pelo Projeto Casulo.

Os organismos intergovernamentais, dentre eles a UNICEF, exerceram grande influencia nos programas de atendimento ao pré-escolar no Brasil, principalmente, a partir da década de 1950, momento em que a educação das crianças pequenas passou a fazer parte da agenda desses organismos internacionais. Assim considero importante detalhar alguns aspectos da UNICEF e sua influencia na área educacional dos chamados países do “3º mundo”. A atuação desta organização está sintetizada no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Atuação da UNICEF no Brasil

Período de atuação da UNICEF	Políticas adotadas nesses países
1946-1950 (Ações concentradas na Europa, África e Ásia).	Período de ajuda às crianças dos países devastados pela guerra; Realização de campanhas de vacinação e distribuição de alimentos (principalmente o leite).
1951-1955 (Expansão dos trabalhos na África, e implantação de ações em países da América Latina, entre eles o Brasil).	Prioridade de atendimento às áreas rurais dos países, atuando na distribuição de alimentos, campanhas de vacinação, e controle de epidemias.
Pós 1961 (Atuação em todos os países auxiliados pela UNICEF e outras organizações).	Migração de atuação do campo médico e nutricional para os serviços Sociais; Atuação em parceria com a UNESCO (organização internacional que priorizou o atendimento educacional no Brasil).
1953 (Fundação da Organização Mundial para Educação Pré-escolar – OMEP, no Brasil).	Órgão consultivo da UNESCO e UNICEF, com o principal objetivo de atender as crianças nas faixas etárias de zero a sete anos; Preparação de profissionais para atuarem com os pré-escolares; Defesa dos direitos da criança; Firmou convênio com o Ministério da Saúde e do Trabalho, orientando e implantando as creches conveniadas a LBA.

No ano de 1975, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou a Coordenação de Educação Pré-escolar (CODEPRE), que posteriormente passou a se chamar COEPRE. Segundo Kramer (2011, p.83), dentre as funções do COEPRE, estava a realização de estudo e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano educacional ao pré-escolar. Esse plano foi efetivado, através de pesquisas realizadas em todo território nacional, visando saber as características sócias econômicas, a formação do corpo docente, a estrutura física dos prédios, etc. Assim, o MEC teria um diagnóstico da real situação do pré-escolar no Brasil. No entanto, o que se percebeu é que sendo o COEPRE um órgão normativo, pouco fez em prol do pré-escolar, principalmente quando se observa a extensão territorial do Brasil, e a escassez de recursos financeiros para subsidiar a implantação de programas de atendimento a faixa etária de zero a seis anos.

Até o final da década de setenta, o que se vê, é que os governos pouco fizeram em

prol da criança em idade pré-escolar. Soma-se a isso a fragmentação dessa área, que ora recai sobre o Ministério da Educação, ora torna-se responsabilidade do Ministério da Saúde e da Assistência e assim sucessivamente. Não tendo um único responsável, esse “jogo de empurra” fez com que as crianças de zero a seis anos fossem durante muito tempo, “esquecidas” das políticas públicas e legislações no país, restando a elas alguns programas com objetivos de suprir as carências sociais e nutricionais, e ficando a mercê de Organizações Internacionais (OI), tais como a UNICEF e UNESCO que durante anos influenciaram a área educacional brasileira.

2.6- A DÉCADA DE 80 E AS NOVAS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O período compreendido entre o final da década de 80 e toda década de 90 é considerado um marco quando se pensa a educação das crianças de zero a seis anos. É desta época: a Constituição de 1988, que será estudada mais adiante e que representou um avanço com relação aos direitos da criança; a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96; e o Referencial Curricular Nacional de Educação - RCNEI. Todos esses documentos abarcam uma faixa etária até então pouco citada nas legislações vigentes.

Nota-se que grandes avanços no âmbito jurídico legal vêm ocorrendo, especialmente após a constituição de 1988, no que tange aos direitos da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, e a lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, de 1996, consagram tais avanços. Destacam-se, entre estes, o direito à educação da criança de 0-6 anos de idade, em creches e pré-escolas. Essas instituições passam a constituir a educação infantil, primeira etapa da educação básica (BARRETO,2003, p.58).

Analisaremos, inicialmente, a Constituição Federal de 1988, buscando suas contribuições para a educação infantil em nosso país. Pela primeira vez na história brasileira, a educação infantil foi contemplada e incluída em uma Constituição Federal.

Finalizando, analisaremos os demais documentos que vieram a reboque da Constituição de 1988 e que trouxeram conseqüências positivas à educação infantil em no Brasil.

2.7-A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A incorporação da educação infantil na legislação brasileira é algo muito recente. Somente com a Constituição Federal de 1988, é que a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos, passando sua educação a ser um dever da Família, da Sociedade e do Estado, pois, até então, o direito de acesso da criança ao ensino não estava assegurado em termos de legislação.

O Artigo 7º, inciso XXV, diz: “Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas”(ECA 8.069/1990). O artigo 208 reafirma que o dever com a educação será efetivado mediante a garantia de: “IV- Educação infantil, em creche e pré-escola até cinco anos de idade”.

As questões referentes à educação, abordadas na Constituição Federal de 1988, estão em acordo com a problemática debatida por diversos setores da sociedade, que ansiavam pelo acesso e condições de permanência nas escolas brasileiras. A luta por espaços para a educação infantil aconteceu, como já colocado neste trabalho, principalmente por reivindicações das mulheres que necessitavam ingressar no mercado de trabalho e precisavam de locais seguros para que seus filhos pudessem permanecer. Porém, a constituição vai além, e afirma que a criança é um sujeito de direitos, e não restringiu o atendimento apenas às questões sociais relacionadas ao trabalho materno. Assim, as creches anteriormente vinculadas às Secretarias de Assistência Social, passaram a ser responsabilidade das Secretarias de Educação.

O artigo 211 diz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Neste tópico não fica claro de quem é a obrigação de arcar com a educação infantil, já que é mencionado um “regime de colaboração”, não havendo assim, um responsável exclusivo para o atendimento à criança. Somente na emenda de número 14, de 1996, quando pela primeira vez o termo “educação infantil” foi utilizado, para as faixas etárias de zero a seis anos, foi que ficou evidente que a responsabilidade pela educação infantil era atribuição dos municípios, que passaram a receber as verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), antes destinadas apenas ao ensino fundamental.

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei Nº 8.069/90

A década de 90 assiste à criação de um documento que explicará de maneira detalhada os direitos da criança e do adolescente no Brasil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assinado em 13 de julho de 1990, que veio ratificar os direitos da criança. Em seu Art. 3º assegura:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Os direitos da criança em relação à educação são esclarecidos no capítulo IV, art.53, que diz:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

No artigo 54 do mesmo capítulo, temos: **“É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”**.

Pode-se afirmar que o Estatuto da Criança e do Adolescente veio oficializar o que já estava presente na Constituição Federal de 1988, que determina ser dever do estado e direito da criança pequena o acesso à educação. O Estado deve garantir-lhes o acesso, e a permanência na escola (FREITAS, 2009, p.291), instituindo o princípio de proteção integral à criança, reconhecendo-a antes de tudo como cidadão e sujeito de direito.

A elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA resultou em novas ações na década de 1990 em torno da causa da criança. Como exemplo, citamos a criação de programas de atenção à criança. Dentre eles, citamos o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA, Lei n. 8.242), criado em 1991, com o intuito de acelerar a implantação do ECA em todo território nacional. Em 1993, sob a coordenação do Ministério da Educação, cria-se o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente (PRONAICA), visando integrar ações de apoio à criança e ao adolescente e evitar que esses sujeitos fossem expostos a situações dramáticas em seu cotidiano.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA podem ser considerados grandes avanços para a sociedade brasileira, principalmente, para as crianças pequenas. Até então, essa faixa etária estava excluída das legislações vigentes no país. A pouca importância dispensada às crianças em décadas anteriores foi ratificada a partir de 1988, quando se proclamou que a educação é um direito da criança, e não um mero favor do Estado. Isso representou um grande avanço, pois até então o que tínhamos no Brasil eram instituições voltadas ao assistencialismo. A criança pequena deveria ser apenas cuidada e não educada.

2.8- A LDB 9.394/96 E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Em 20 de Dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as normas gerais para a educação nacional. Em

seu Art. 29 regulamenta a educação infantil, **“como primeira etapa da educação básica”, cuja finalidade é “promover desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”**.

A elaboração da LDB/96 foi um processo longo, que começou em 1988, com a criação de um anteprojeto nº 1.258-c/88, que foi enviado à Comissão de Educação do Congresso Nacional. Nesse meio tempo, houve dois eventos internacionais muito significativos de educação básica brasileira. O primeiro aconteceu em Jontien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Esse encontro, denominado “Conferência sobre Educação para Todos”, contou com a participação e financiamento do Banco Mundial, da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), e PNUD (Programa da Nações Unidas para o desenvolvimento no Brasil), e apresentava como objetivo principal criar um projeto de educação básica em nível mundial.

O segundo evento internacional foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizado em Hamburgo em 1997, com o intuito de reafirmar o direito de todos à educação ao longo da vida.

Esses eventos internacionais foram importantes na elaboração da LDB/96, pois nesses encontros, o Brasil se tornou signatário de acordos internacionais no processo de exclusão e inclusão dos temas educacionais nas leis e reformas implementadas pelos aparatos governamentais.

Em meio a esse cenário é que, em 20 de Dezembro de 1996, tivemos a promulgação da LDB 9.394/96, que já era muito aguardada por professores e pela sociedade em geral. Freitas (2009, p.332) afirma que a nova LDB tornou-se uma peça menor se comparada aos anseios de muitos professores, porém tornou-se expressão de vitória aos anseios populares, que há décadas aguardavam os encaminhamentos dessa nova lei para a educação.

Com relação à educação infantil, a LDB/96 representou um grande avanço, principalmente se a compararmos às LDBs de 61 e 71, que pouco abordaram o tema da educação infantil, como apresentado no Quadro 3, abaixo.

Quadro3:LDB de 1961, 1971 e 1996.

LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961	LDB n.5.692, de 11 de Agosto de 1971	LDB n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996
Diz em seu CAP. I -Título VI, em relação à educação pré-primária:	Diz em seu CAP. II - Do ensino de 1º grau, fixa que:	Diz em seu Art. 4 ° -O dever do estado com a educação escolar será efetivado mediante garantia de:
Art.23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.	Art. 19 - Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.	IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.
Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.	§ 2 ° - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.	Art. 11 - Os municípios incumbir-se-ão de:oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Outros pontos abordados na LDB/96 merecem destaque, pois tratam do direito da criança em relação ao acesso à educação infantil, fato até então descartado nas leis anteriores.

Art.21. A educação escolar compõe-se de:

- A educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Por todas essas questões abordadas neste item é que podemos considerar o final dos anos 80 e a década de 90, o período que marcou a educação infantil em nosso país. Além dessas conquistas, houve também a elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Política Nacional de Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) consiste em um documento que apresenta um conjunto de referências e orientações pedagógicas para as instituições e profissionais da educação infantil. A elaboração do documento atendeu às especificações da LDB/96 que instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, o objetivo do RCNEI é orientar os profissionais de educação infantil na realização de seus planejamentos, auxiliando-os nesse processo de transição das creches e pré-escolas, até então assistencialistas, para uma nova dimensão: a educacional.

O documento do RCNEI está dividido em três volumes: o primeiro é uma introdução, que apresenta uma discussão sobre as concepções de criança, de educação, de instituição, formação do professor. O segundo volume, intitulado *Formação Pessoal e Social*, aborda a construção da identidade e autonomia das crianças. E o volume 3, intitulado *Conhecimento de Mundo*, aborda o trabalho com as diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A construção do RCNEI adota a mesma divisão por faixas etárias contemplada na

LDB/96, e, além disso, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação, que contou com a participação de diversos representantes da educação infantil. Embora pouco divulgado no Brasil, este documento assume importância, pois trata de questões referentes ao cuidado e as ações pedagógicas presentes na educação infantil.

Outro aspecto a destacar na construção do RCNEI foi o da participação de professores e diversos profissionais da área da educação infantil, aspecto muito importante neste momento de transição das creches para o sistema nacional de ensino. Concomitantemente, outros documentos importantes também foram elaborados, visando facilitar esse importante momento vivido pelas creches e pré-escolas brasileiras. São eles: Política Nacional de Educação infantil; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício em Educação Infantil- *Proinfantil*; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Somam-se ainda, as mudanças em relação aos recursos financeiros aplicados a educação básica, com a proposta da Medida Provisória 339/06, que substitui o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), pelo FUNDEB (Fundo de manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica), que passa a financiar também a educação infantil, objetivando melhorar os equipamentos escolares, a remuneração e qualificação dos profissionais atuante neste segmento educacional.

Assim, verifica-se nessa década um esforço para que a educação infantil fosse reconhecida como importante para a educação básica. Além disso, as questões agora transcendem a dicotomia cuidar versus educar, a criança passa a ser entendida como um todo, um sujeito histórico-social e cultural, e as propostas curriculares para esta faixa etária têm que estar pautada nestas questões.

A educação infantil é agora um direito da criança e, assim, as creches e pré-escolas deixam de ser um local seguro no momento em que os pais estão trabalhando, e

passam a ser um local onde o cuidar e educar deve caminhar juntos, em um mesmo patamar de importância. Pelo menos é o que dizem as leis.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA

3 – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA

3.1-BREVE HISTÓRICO – DA DÉCADA DE 1980 AOS NOSSOS DIAS

Como vimos no capítulo anterior, a Lei e Diretrizes e Bases de 1996 – LDB/96 realmente representa um marco para a Educação Infantil em nossos pais, pois foi a partir desta lei que este segmento da educação passou oficialmente a fazer parte da educação básica brasileira (fato inexistente nas legislações anteriores).

Até a década de 1980, a educação infantil em Vitória, como em todo o Brasil, estava subordinada às áreas de saúde e assistência social. A preocupação central era a do cuidado e da guarda dessas crianças. Os aspectos pedagógicos até então estavam em segundo plano, ou ainda em muitos casos, ausentes das propostas governamentais. O importante era ter um local seguro para que os pais pudessem deixar seus filhos enquanto estivessem no trabalho.

Entretanto, em 1983, a Secretária de Educação de Vitória assumiu a educação infantil, e passou a atender essa faixa etária nos espaços chamados de creches-casulos, conveniados a Legião Brasileira de Assistência (LBA), assunto já tratado no primeiro capítulo deste trabalho.

Em 1984, esses espaços passaram a ser chamados de Unidades de Pré-Escola (UPE), até 1995, quando receberam a denominação de Centros de Educação Infantil (CEI). Logo em seguida, receberam também o termo “municipal”, passando então a serem denominados Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Gradativamente o convenio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi sendo encerrado e a Secretaria de Educação passou a acompanhar mais de perto esses espaços de ensino.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases atribuiu oficialmente aos municípios a responsabilidade da educação infantil, cabendo à União e aos Estados auxiliarem financeiramente os municípios. Desde então, os municípios brasileiros vêm se articulando, visando atender às exigências desta lei.

A prefeitura de Vitória, que havia assumido este segmento da educação desde 1983, buscou se articular com maior ênfase para prestar atendimento à educação infantil do município e, em 1998, promulgou a Lei 4.747, que em seu artigo 6º estabelece que “o município oferecerá a educação a educação infantil e o ensino fundamental nos termos da Lei, zelando pela formação do aluno crítico participante ativo e construtor de sua autonomia”. Em seu artigo 16, a lei nº 4.747/98 diz que:

A educação infantil na rede oficial municipal será oferecida nos Centros de Educação Infantil, compreendendo dois grupos:
I - O primeiro grupo infantil com atendimento a crianças de até quatro anos incompletos de idade;
II - O segundo grupo infantil com atendimento a crianças de quatro anos completos a seis anos de idade, até seu ingresso no ensino fundamental.

Assim, em Vitória, desde 1998, o município assumiu todas as unidades de educação infantil.

Na gestão de Vitor Buaiz (1989-1992), o município contava com 30 Unidades de Pré-escola (UPEs), sendo que a maioria funcionava em casas alugadas, ou locais inapropriados para o atendimento a essa faixa etária. Porém, nessa mesma gestão, percebeu-se que o número de escolas não era suficiente para atender à demanda da população. Assim iniciou-se a construção de mais doze UPEs. Desse total, sete foram concluídas nessa mesma gestão, e as demais (5 UPEs), nas gestões seguintes de Paulo Hartung (1993-1996) e Luiz Paulo (1997-2004), totalizando no final de 2004, 41 UPEs, agora já denominados CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil).

Nesse período, com o processo de municipalização das escolas até então atendidas pelo Estado, a ampliação da rede física de Vitória cresceu de forma desordenada provocando serias consequências para a educação, como o aumento do número de alunos por turma, prédios sem estrutura adequada ao atendimento desta faixa etária, número insuficiente de unidades escolares, o que trouxe prejuízo para as propostas de trabalho para esses espaços de ensino.

No início de 2005, sob a gestão do prefeito João Coser, foi adquirido o prédio do

antigo Colégio Americano Batista, no Parque Moscoso, que possibilitou a ampliação de vagas para o CMEI Ernestina Pessoa, que ampliou seu atendimento de quatro para doze turmas, possibilitando a oferta de 300 novas vagas para a educação infantil. Além disso, foram concluídas e inauguradas três novas unidades de ensino - o CMEI Terezinha Vasconcellos Salvador (bairro Romão), CMEI Gilda de Athayde Ramos (bairro São José), e o CMEI Georgina Trindade Faria (bairro São Pedro).

Essa nova gestão também foi marcada pela reforma e ampliação de oito CMEIs: Pedro Feu Rosa, Zenaide Genoveva, Ocarlina Nunes Andrade, Valdívnia da Penha Antunes, Jacynta Ferreira, Darcy Vargas, Laurentina Mendonça Correa e Zilma Alves de Melo; e pela construção e inauguração de mais três CMEIs: Theodoro Faé (anteriormente anexo ao CMEI Rubens Duarte de Albuquerque), Ana Maria Chaves Colares em Jardim Camburi, e, em 2010 do CMEI Álvaro Fernandes Lima, localizado no bairro Belo Vista.

No município de Vitória, o Programa Educação em Tempo Integral teve início em 2005. Esse atendimento acontecia integrado a três secretarias: Secretaria Municipal de Educação (SEME), da Saúde (SEMUS) e de Assistência Social (SEMAS), inicialmente, nos próprios CMEIs. Inicialmente, o critério de seleção das crianças para o atendimento em tempo integral era a vulnerabilidade social dessas crianças. Posteriormente, esse atendimento passou a ser realizado nos espaços denominados Brincartes, que atendiam crianças em parceria com Organizações não governamentais (ONGs).

Em 2007, Vitória possuía quatro espaços Brincartes que atendiam crianças de diversos CMEIs; em 2008 foi ampliado para seis e, em 2009, Vitória já contava com 10 Brincartes.

Quadro 4: Construção de novos prédios e ampliação do número de vagas entre 2004 e 2008

VAGAS/PRÉDIOS/ESPAÇOS	2004	2008
Prédios escolares	41	44
Vagas nos CMEIs/ parcial	17.859	18.469
Vagas nos CMEIs / integral	-	1.805
Espaços Brincarte	-	07
Expansão de vagas/total	17.859	19.974

Atualmente, o atendimento em tempo integral é realizado dentro dos próprios CMEIs, restando apenas dois núcleos Brincartes.

O Programa Educação em Tempo Integral desenvolve um conjunto de ações que potencializam a ocupação dos espaços existentes no município de Vitória, compreendendo-os como espaços e territórios educativos, ampliando a concepção de educação na perspectiva de viabilização de práticas educativas, afetivas, culturais e desportivas que fazem de Vitória uma Cidade Educadora, que aprende e ensina com seus municípios (GESTÃO, 2012, p.225).

De acordo com o Quadro 5, abaixo, houve um aumento no número de vagas em CMEIs, entre 2004 e 2008. Atualmente, há 46 CMEIs em Vitória.

Quadro 5: Localização e número de vagas nos CMEIs de Vitória entre 2004 a 2008

Região	2004		2005		2006		2007		2008	
	CMEIs	Vagas	CMEIs	Vagas	CMEIs	Vagas	CMEIs	Vagas	CMEIs	Vagas
Centro	5	1.224	5	1.203	5	1.187	5	1.073	5	1.300
Santo Antônio	6	3.051	6	3.086	6	3.053	6	2.853	6	3.016
Bento Ferreira	7	2.095	7	2.103	7	2.398	7	2.365	7	2.472
Maruípe	9	4.348	9	4.163	9	4.100	10	3.816	10	4.044
Praia do Canto	2	846	2	831	2	898	2	828	2	836
Continental	4	2.075	5	2.599	5	2.443	5	2.428	5	2.585
São Pedro	6	2.969	6	2.915	6	3.009	6	3.069	7	3.142
Jardim Camburi	2	898	2	880	2	856	2	843	2	803
TOTAL	41	17.056	42	17.780	42	17.944	43	17.275	44	18.198

Fonte: SEME/ATP/Estatística/censoescolar.Elaboração SEGES/GIM in agendavix2008

3.2 “UM OUTRO OLHAR”: PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA

Percebeu-se, nesse momento, uma preocupação em torno da construção e melhoria dos equipamentos escolares, assim como a ampliação do número de vagas de tempo parcial e integral. Essa nova demanda que estava surgindo na educação infantil de Vitória contribuiu para que a Secretária de Educação (SEME) repensasse suas práticas políticas propiciando, assim, novas discussões em torno da formação desses profissionais que atuavam diariamente com essa faixa etária.

Assim, a elaboração de uma proposta curricular para a educação infantil de Vitória era algo urgente, pois nesta época, a Prefeitura Municipal de Vitória ampliava sua rede física e de oferta de vagas. Além disso, em 2001, a Secretária Municipal de Educação recebeu o prêmio da UNICEF de melhor capital do país para crianças até seis anos, e em 2003, foi considerada, segundo dados do censo educacional do IBGE, capital líder nacional em educação infantil. Diante disso, a necessidade de um documento orientador era urgente.

Sendo assim, no ano de 2004, Vitória começou a elaborar um documento com propostas curriculares para a Educação Infantil do Município. Para a construção do documento, buscou-se a participação de todos os envolvidos na educação infantil (pais, professores, estagiários, merendeiras, diretores, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais, crianças e agentes de segurança). A ideia do documento era a de que fosse um projeto coletivo, do qual todos pudessem participar ativamente, configurando-se em um projeto coletivo **“a partir de todos, com todos e para todos”** (EDUCAÇÃO, 2006). Este documento foi finalizado em 2006.

O objetivo era que neste documento fosse definida uma política pública para a educação infantil de Vitória, e que esta não fosse pensada apenas por uma minoria, mas sim que contasse com a colaboração de todos os envolvidos no trabalho com a criança. Para isso, foram realizados fóruns com os diferentes segmentos existentes nos Centros Municipais de Educação - CMEIs.

No corpo do documento, procurou-se valorizar as características dos CMEIs, respeitando a comunidade na qual estava inserido cada um deles e suas características socioculturais e econômicas. A idéia de construção coletiva pode ser bem representada na citação abaixo.

Se tudo isso representava um modo de valorizar as singularidades e as pluralidades dos Centros de Educação Infantil, representava também um esforço coletivo de colocar em cena o sentido de **rede** para a Educação Infantil do município de Vitória. Uma **rede** tecida por todos. Uma **rede** que rompe com a mesmice. Uma **rede** que dá garantias da descoberta, da diversidade, da busca pedagógica, que possibilita a construção de um projeto político-pedagógico que tenha como ponto de partida a identidade cultural dos diferentes contextos e sujeitos que compõem o universo da Educação Infantil (EDUCAÇÃO, 2006, p.17).

Outro ponto a destacar no documento é a oportunidade de “fala” das crianças. Elas poderem falar o que desejam no contexto em que estudam é um ponto muito importante, quando se entende que a criança é um “sujeito de direitos”, e esses direitos têm que ser respeitados em sua integralidade. Assim, em seus momentos de fala, as crianças solicitaram à secretaria, quadros “cor de rosa”, construção de piscinas, pizzas no almoço, professores de Educação Física e Artes. Além disso, o documento procurou valorizar os profissionais destes locais de ensino, visando, assim, uma gestão democrática.

Este documento recebeu o nome de “Um outro olhar” e pode ser considerado um grande avanço quando se pensa na educação infantil, diante de todas as dificuldades existentes e aponta direções ideológicas para a educação infantil do município. O documento procurou se articular com a Lei de Diretrizes de Bases/96 (LDB/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente/90 (ECA/90), e com o Referencial Curricular para a Educação Infantil/98 (RCNEI/98), já estudados no capítulo anterior, contemplando diversos pontos abordados nessas leis, tais como: avaliação, formação de professores, o brincar na educação infantil, a incorporação das diferentes linguagens, a articulação dos saberes e fazeres, os princípios pedagógicos, o tempo-espço, os alunos com necessidades especiais, sexualidade e religião.

O item 5.1.7 do documento é dedicado às Artes de maneira geral e à Educação Física. Essa abordagem conjunta dos dois assuntos foi justificada no trecho abaixo:

A formação estética não está restrita ao espaço escolar; ela se faz presente na vida cotidiana, no modo como as pessoas interagem e estabelecem relações através de diferentes realidades sociais e culturais. Embora artes e educação física se diferenciem em função de suas especificidades, sua congruência está no fato de que tanto uma quanto outra são expressões da cultura corporal de movimentos, pois é a partir do corpo que é possível a sensibilização do olhar, a visibilidade da expressão, da criação e da comunicação, da afirmação da linguagem como produção cultural, da manifestação das emoções e sentimentos etc. Fortalecer a existência das artes e da Educação Física no contexto da Educação Infantil é lutar por uma formação estética que possibilite crianças e adultos ampliarem seu universo cultural a partir de diferentes linguagens (EDUCAÇÃO, 2006, p.8).

Mesmo reconhecendo a importância deste documento, para o ensino da música ele não trouxe contribuições. O que se percebeu foram algumas falas referentes ao ensino de artes e a valorização das diversas linguagens (plástica, dramática, musical, fotográfica), enfatizando a importância do professor em:

Possibilitar o acesso das crianças às diferentes manifestações artísticas, tendo em vista a apropriação do acervo cultural e artístico historicamente acumulado;
Garantir o CMEI como espaço de trocas culturais, tendo como referência as múltiplas formas de expressão artística existentes;
Promover a sensibilização estética junto às crianças e adultos, tendo em vista a valorização e o reconhecimento das diferentes manifestações artísticas de diferentes povos, culturas e etnias;
Considerar as experiências, vivências e conhecimentos das crianças como ponto de partida a uma formação educativa que contemple a apropriação de diferentes linguagens artísticas (EDUCAÇÃO, 2006, p.8).

3.3 OS PROFESSORES DOS CMEIS

Em 2006, alguns CMEIs já contavam com a presença dos professores de artes visuais e educação física. A presença do profissional de música ainda era ausente, pois essa linguagem só passou a fazer parte dos editais de seleção da Prefeitura em 2006, quando quatro professores de música foram aprovados para atuarem dentro da Secretaria Municipal de Educação com a atribuição de assessorarem os CMEIs que tinham projetos de música desenvolvidos pelas professoras regentes.

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV) havia realizado concurso público no ano de 2004, para a efetivação de professores de Artes e Educação Física para atuarem nos CMEIs em regime de 40 horas semanais. Na época, esses profissionais receberam a denominação de “dinamizadores” e, após várias reuniões com a gerência de educação infantil, esses profissionais foram nomeados “dinamizadores de artes” e “dinamizadores de educação física”. Inicialmente apenas quatro escolas foram atendidas, e, no ano seguinte (2005) esse número aumentou para dez escolas.

Em 2006, esses professores conseguiram redução de carga horária para 25 horas, e houve um novo concurso público para a efetivação de novos professores de Educação Física, Artes Visuais e Música. Foi a primeira vez que era realizado um concurso público para a efetivação de professores de música.

Entende-se que nesses últimos anos houve avanços significativos na valorização do professor de educação infantil de Vitória. Dentre essas mudanças, destaco a revisão do plano de cargos e salários dos servidores do magistério de Vitória, a diminuição da jornada de trabalho de 30 para 25 horas semanais, a garantia de horários de planejamentos para todos os servidores do magistério e a realização de concurso público. Todos esses aspectos demonstram certo comprometimento por parte da prefeitura em relação aos seus servidores, fato que pode ser observado na Lei municipal 4.747, art. 37:

A valorização dos profissionais do magistério público será promovida, inclusive nos termos do estatuto e do plano de carreira, assegurando-se: ingresso somente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional aperfeiçoado piso salarial profissional; condições adequadas de trabalho.

A formação continuada dos profissionais do magistério também foi contemplada nas propostas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação - SEME, visando qualificar o trabalho realizado nas unidades de ensino. Políticas de valorização dos servidores da Educação Infantil também têm sido percebidas nas diversas visitas realizadas pelos assessores da Secretária de Educação aos CMEIs, visando criar um diálogo entre escola e secretária.

Os fatos colocados neste capítulo mostram algumas características da educação infantil de Vitória, assim como suas mudanças nas gestões presentes na capital capixaba desde a década de oitenta. Entretanto, as ações voltadas para a educação infantil em Vitória, apesar de buscarem a qualidade de atendimento à criança e aos profissionais desses espaços de ensino, ainda não criaram uma direção para o ensino de música na capital capixaba, como veremos no Capítulo 5, na fala dos seis professores que participaram desta investigação.

CAPÍTULO IV

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA

CAPITULO 4

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA

Como o objetivo de dimensionar a produção bibliográfica e documental assim como pesquisas acadêmicas na área de educação infantil realizadas no Brasil na atualidade, foram feitas consultas às bibliotecas virtuais de universidades brasileiras, sites do MEC, CAPES e outros. Foram examinados Anais dos Congressos e encontros promovidos pela ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – e ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, com enfoque nas pesquisas voltadas para a formação continuada, mapeamentos, histórico da educação infantil no Brasil e na legislação brasileira voltada para a educação.

Optamos neste capítulo por apresentar uma revisão de literatura a partir de cinco estudos recentes que, da mesma forma que esta presente pesquisa, se propuseram a investigar a realidade do ensino de música nas escolas de educação infantil no Brasil.

Foram selecionadas, então, três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, quatro delas defendidas recentemente, durante ou após o ano de 2010. A razão desta escolha se deu pelo fato de que esses trabalhos privilegiaram diferentes regiões brasileiras: sudeste (RIBEIRO, 2012; LOUREIRO, 2010), norte (DUARTE, 2010), nordeste (GOMES, 2011) e sul (DINIZ, 2005). Desta maneira ter-se-á uma visão comparativa entre os resultados destas pesquisas com a que agora realizamos.

4.1-DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - “MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE” (2012)

Pesquisadores: Rosa Maria Ribeiro e Prof^a Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca (orientadora).

Objetivo: Mapear a realidade do ensino de música nas Unidades Municipais de educação infantil (UMElS) da rede municipal de educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

Metodologia: A metodologia utilizada o Survey. Um questionário foi aplicado a 228 educadores infantis, professores das Unidades Municipais de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (UMElS); além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com quatro vice-diretores das UMElS.

Resultados:

1. **Gênero e faixa etária:** Predominância do gênero feminino (96,71 %), com faixa etária variando entre 31 e 40 anos (54 %).
2. **Formação geral dos professores:** 49 % dos professores possuem licenciatura plena, 43 % possuem especialização, e 5% tem formação em nível médio.
3. **Tempo de serviço:** O tempo de serviço dos educadores infantis concentra-se na faixa entre 5 a 9 anos (39%), seguida pelas faixas 1 a 4 anos (23%), vindos em seguida à faixa de 10 a 14 anos (19%) e aquela com mais de 15 anos (17%).
4. **Formação musical:** 60 % dos entrevistados disseram não possuir formação musical; 40 % afirmam ter formação musical obtida em aulas particulares, oficinas de música, cursos de capacitação, em igrejas (aulas de canto), no ensino fundamental e/ou na graduação.
5. **Realização de atividades musicais:** 98 % dos professores generalistas realizam atividades musicais em sala de aula; apenas 2 % não realizam qualquer tipo de atividade musical. Dos professores, 72 % realizam atividades musicais regularmente, com uma periodicidade que varia entre aulas diárias e 2 a 4 h/aula por semana.
6. **Forma de utilização da música em sala de aula:** 87 % dos professores cantam em aula, e 18 % cantam e tocam algum instrumento, mas, essa música é utilizada como “pano de fundo” para o desenvolvimento de outras atividades; ou como recurso “disciplinador”.
7. **Organizações das atividades musicais:** Atividades divididas por faixas etárias - a primeira compreende as faixas etárias de 0-2 anos, com atividades que utilizam sons vocais, que integram músicas com movimentos corporais, que

envolvem o cantar o dançar com as crianças, brincadeiras de roda, jogos cantados e batimentos corporais. Para a faixa etária de 3 a 5 anos, são enfatizadas as atividades de canto e/ou dança com as crianças, que integram músicas e/ ou canções com movimentos corporais e/ou danças, brincadeiras, jogos cantados, batimentos corporais.

8. **Repertório utilizado pelos educadores:** 98% de canções infantis e 73% de canções folclóricas nacionais.
9. **Espaço físico para aulas de música, recursos materiais:** 95% utilizam a sala de aula; 57%, o pátio; 25%, outros locais; 20%, o parque; e 7%, sala específica. Quanto aos recursos materiais, a maioria das escolas possui aparelho de som e televisão, porém uma minoria, cerca de 8% possuem instrumentos musicais, tais como violão, teclado, flautas, etc.
10. **Avaliação dos alunos:** qualitativa, por meio da observação, considerando o processo contínuo vivenciado pelas crianças.
11. **Problemas que afetam a prática pedagógica:** Insegurança para ministrar aulas de música pela falta de formação musical; deficiências no planejamento do curso; turmas numerosas; falta de espaço físico.
12. **Conhecimento dos documentos norteadores para o ensino de música na educação infantil:** A maioria dos professores afirmou conhecer as diretrizes instituídas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, e dizem utilizá-las com frequência. Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), 70% conhecem o documento, e 30% não conhecem. Quanto a sua utilização, 39% o utilizam às vezes; 36% frequentemente; e 25% nunca utilizaram.
13. **Demandas apresentadas pelos professores:** Curso de capacitação para obtenção de formação musical básica; acompanhamento pedagógico; material pedagógico; equipamentos próprios, sala ambiente para artes; a presença de um professor especializado na área de música.

Conclusões: A grande questão, ainda sem respostas, relacionada ao ensino de música na educação básica de nosso país e, principalmente na educação infantil, é a formação musical destes educadores. Verificou-se nesta pesquisa que quase todos os professores realizam atividades musicais com seus alunos (98%). A

música está presente nas UMEIs. Entretanto, essa prática parece não ter uma orientação específica. Apesar de o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal traçarem algumas diretrizes neste sentido, o que se constatou foi que, mesmo tendo acesso a esses documentos, a dificuldade em sua compreensão parece ser um grande obstáculo para maioria dos educadores infantis. Os documentos foram criados, muito provavelmente, para professores especialistas de música, isto é, para aqueles com formação pedagógica e musical – os licenciados em música. Os professores da UMEIs reivindicam, portanto, a presença de um professor especialista de música com quem possam trabalhar cooperativamente.

4.2-DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - “O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE NATAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES” (2011)

Pesquisadores: Carolina Chaves Gomes; Prof. Dr. Luiz Ricardo Silva Queiroz (orientador).

Objetivo: Verificar de que maneira o ensino de música está presente nas escolas públicas e privadas de educação infantil na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

Metodologia: Pesquisa quantitativa e qualitativa em duas etapas - primeira etapa: levantamento em 208 escolas para se identificar a presença de professores de música e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas aos 20 profissionais identificados; segunda etapa: estudos de caso com dois educadores musicais que atuam na rede pública e privada de Natal. Na referida dissertação, não há menção a documentos oficiais do município de Natal para orientar esses professores.

Resultados:

1. **Gênero e faixa etária:** Dos 20 educadores (5 da rede municipal de ensino e 15 na rede privada), 10 são do sexo masculino, e 10 do sexo feminino. A faixa etária varia entre 21 e 30 anos.
2. **Tempo de serviço:** (Docência em música) - 45% dos professores têm entre 2 a 6 anos de magistério, e a média do tempo de docência em música está em torno de 4 anos e meio.
3. **Formação geral:** 30% dos entrevistados estão cursando a graduação, e 60% tem ensino superior completo e 10 % cursa ou está cursando uma especialização. Assim, verificaram-se as seguintes formações: Educação Artística/Música (6 professores); Música/Licenciatura (8 professores); Música/Bacharelado (2 professores); Educação artística/Desenho (1 Professor); Pedagogia (3 Professores).
4. **Formação musical:** Foi detectado nas escolas públicas de Natal pelo menos um professor de música atuante na educação infantil em cada região. Esses professores são todos formados em educação artística, já que o município permite essa atuação polivalente. Além disso, o sistema municipal ainda não conseguiu absorver a demanda de profissionais licenciados em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, concluído no ano de 2009.
5. **Atuação em escolas de Educação Infantil:** 12 professores trabalham em apenas uma escola de educação infantil; 6 professores trabalham em 2 escolas de educação infantil; 1 professor trabalha em 3 escolas de educação infantil e 1 professor trabalha em 5 escolas de educação infantil.
6. **Número máximo de turmas por professor:** Verificou-se que os professores atuam com 35, 51 e 61 turmas, ou seja, um número muito elevado para um único professor, o que pode comprometer o trabalho final desse profissional.
7. **Planejamento dos conteúdos:** 50% dos professores possuem de 1 a 2 horas semanais para planejamento das aulas, com acompanhamento semanal dos pedagogos, diretores ou coordenadores.
8. **Recursos e Acompanhamento pedagógico:** A maioria dos professores afirmou o uso dos seguintes espaços respectivamente: Sala de aula; pátio; sala de vídeo; sala de música ou artes. Quanto aos materiais para as aulas de

música, foi observado que a escola fornece aparelho de som, de DVD, instrumentos de bandinha rítmica. Mas os instrumentos musicais, tais como violão, flauta, instrumentos de percussão, são, em sua maioria, materiais próprios dos professores.

9. Atividades ou práticas de educação musical na educação infantil: Brincadeiras e jogos (9 professores); canto (12 professores); atividades com instrumentos de percussão (6 professores).

10- que buscam os educadores com suas aulas: Oito professores apontaram como principais categorias “Sensibilizar e musicalizar”.

Conclusões: A produção científica que trata do ensino da música na educação infantil no Brasil é restrita e necessita ser ampliada. Em relação às dificuldades relacionadas ao ensino da música nas escolas de Natal a pesquisadora conclui que o número excessivo de aulas semanais, a falta de material específico para as aulas de música, e, principalmente, a falta de uma capacitação específica para lidar com esta faixa etária são obstáculos que devem ser enfrentados. Outro fato abordado foi que na maioria das escolas privadas, o ensino de música assume o papel de diferencial da escola. Assim, entendeu-se que a realidade do ensino de música na cidade de Natal é recente, assim, o diálogo entre os envolvidos está sendo construído, as práticas e concepções estão em pesquisa, e a atuação desse profissional tenderá a ser uma parceria, entre pais, escolas e professores.

4.3- DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - “MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SURVEY COM PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE- RS” (2005)

Pesquisadores: Lélia Negrini Diniz e Prof^a Dra^a Luciana Del Ben (orientadora)

Objetivo: Investigar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil.

Metodologia: O método escolhido foi o *Survey* com desenho interseccional. Foi aplicado um questionário a 123 professores das 40 escolas de educação infantil da Rede Municipal de Porto Alegre.

Resultados:

- 1. Gênero e faixa etária:** Todas são do sexo feminino, e a faixa etária varia de 21 a 60 anos, sendo que a maioria (34,96%) concentram-se na faixa etária dos 36 as 40 anos.
- 2. Formação:** Ensino médio (0,81%); Superior Incompleto (4,88%); Superior Completo em pedagogia (94,38%); Pós Graduação (70,73%).
- 3. Tempo de Serviço:** Varia entre 1 e 35 anos, sendo que a concentração maior (38,21%) está em torno dos 11 aos 15 anos.
- 4. Formação Musical:** 22,76% disseram que cantavam ou tocavam algum instrumento musical; 59,35% dos professores afirmaram ter tido algum tipo de formação musical; 39,84% disseram não ter tido nenhuma formação musical. Os espaços de formação musical foram os seguintes: Ensino Médio (53,42%); Graduação (46,58%); e Formação Continuada (54,79%).
- 5. Realização de atividades musicais:** 99,19% das professoras disseram que a música faz parte de suas práticas pedagógicas; 89,43% assinalam que essa prática musical acontece regularmente; 64,23% das professoras afirmaram que a música está presente diariamente na educação infantil.
- 6. Repertório Utilizado:** A pesquisa mostrou que o repertório utilizado pelas professoras é bem variado, sendo assim: 96,75% utilizam canções infantis; 87,80%, canções folclóricas; 78,05%, música popular; e 34,85%, música instrumental; 34,15%, música erudita; 12,80% outras.
- 7. Espaços físicos e recursos para a realização das atividades musicais:** Os espaços físicos são bem variados, 97,56% disseram utilizar a sala de aula; 65,85% o pátio; 4,88% o parque; 0,81% a sala de música; 27,64% outros espaços; e 27,64% citaram corredores da escola, saguão, rua, clubes, em todos os lugares possíveis da escola.
- 8. Recursos Disponíveis:** 95,12%, aparelho de som; 87,80%, televisão; 86,18%, vídeo cassete; 69,11%, instrumentos de sucata; 35,77%, instrumentos de

percussão;28,46%, materiais didáticos;13,01%, flauta doce; 4,07%, DVD; 3,25% violão; e 0,81%, piano/teclado.

9. **Bases que sustentam as práticas musicais das professoras:** Dentre as práticas oficiais que sustentam as práticas das professoras estão o RCNEI e a proposta de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.
10. **Uso do RCNEI:** 64,23% das professoras disseram não conhecer o RCNEI; 35,77% disseram conhecer o RCNEI; e 30,08% disseram utilizar as propostas do documento.
11. **Problemas que afetam a prática pedagógica:** A falta de professor especialista para subsidiar seu trabalho e para atuar diretamente com as crianças é a grande demanda dos professores generalistas, os quais gostariam de fazer parceria com professores de música; consideram sua formação musical insuficiente; a falta de conhecimento musical sistematizado é o que dificulta a realização de um trabalho com essa linguagem na educação infantil; faltam recursos para desenvolver atividades musicais mais diversificadas (como instrumentos musicais, CDs variados e bibliografia específica); faltam recursos financeiros para que as crianças possam ter acesso a instituições musicais fora da escola (teatros, concertos, etc.).
12. **Demandas apresentadas pelas professoras:** Professores especialistas em música para subsidiar as práticas pedagógicas musicais dessas professoras; estagiário de música para trabalhar junto à professora de classe; recursos materiais (instrumentos musicais); espaços físicos adequados e para as atividades de música; cursos de formação continuada. Duas professoras salientaram que gostariam de contar com recursos financeiros para viabilizar a saída das crianças para atividades fora da escola.

Conclusões: Existe a necessidade de ampliação e aprofundamento sobre o assunto – a formação musical insuficiente dos professores se reflete em suas práticas e, muitas vezes, a música ainda é concebida como um recurso para outras atividades. O fato de que a maioria dos professores desconhece ou conhece, mas não utiliza o RCNEI pode significar que este documento não atingiu seus propósitos, isto é, servir se referência para os professores em sala de aula. As autoras

concluíram que, para que haja uma qualificação e fortalecimento da educação musical na educação infantil, é necessário que aconteçam ações mais abrangentes, com cursos de formação musical que qualifique as ações das professoras de educação infantil.

4.4- TESE DE DOUTORADO – “A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A PRÁTICA” (2010)

Pesquisadores: Alicia Maria Almeida Loureiro e Prof.^a Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dal ben (orientadora)

Objetivo: Investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presente nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógicas musicais para as crianças de zero a cinco anos de idade.

Metodologia: Pesquisa qualitativa - optou-se por observar a prática pedagógica com foco nas situações, tarefas ou atividades específicas de música, vinculadas à organização escolar, em diferentes tempos e espaços no cotidiano das escolas; a pesquisadora registrou em um diário de campo todas as observações para análise posterior; utilizando, também, a entrevista semiestruturada para obter mais informações.

Participaram da pesquisa 20 professores: 9 educadores infantis (5 da rede pública e 4 da rede privada), 3 professores de música (todas da rede privada) e 6 coordenadores da educação infantil (4 da rede privada e 2 da rede pública).

Resultados:

1. Formação profissional dos professores e coordenadores: 9 cursaram o ensino superior; 2 cursaram o Normal Superior; 5 tem formação em pedagogia; 4 têm pós graduação em psicopedagogia. **Formação profissional dos professores de música:** Pedagogia (1), Psicopedagogia (1), Musicoterapia (1),

Piano (1) Especialização em Artes (1) e Direito com Especialização em Educação Musical (1).

2. **Tempo de Serviço:** O professor que afirmou ter mais tempo de magistério, leciona há 23 anos, e o que possui menos tempo de magistério, leciona há 7 anos.
3. **Formação Musical:** Com exceção dos 3 professores especialistas, os demais declararam não ter formação musical.
4. **Repertório utilizado pelos educadores:** Músicas infantis, algumas professoras disseram usar músicas, jogos e brincadeiras de uma apostila recebida em um curso de formação realizado pelo município.
5. **Recursos Materiais:** De acordo com as professoras, em sua maioria, as escolas possuem apenas os instrumentos convencionais de percussão, tais como tambores, pratos, coquinhos, triângulos, e alguns instrumentos construídos pelas crianças.
6. **Organizações das atividades musicais:** Muitas educadoras acreditavam que o fato de ouvir e cantar música acompanhada por CD, ou fazer algum desenho e depois ilustrar com uma música, ou propor músicas de relaxamento, já atende a criança quanto ao ensino de música, com ações de caráter de puro entretenimento e lazer. A música é utilizada como elemento facilitador para outras áreas de conhecimento e não como função estritamente musical.
7. **Conhecimento dos documentos norteadores para o ensino de música na educação infantil:** Nas entrevistas, os professores disseram conhecer o RCNEI, mas a pesquisadora percebeu que as respostas eram curtas e vagas, dando a entender que esses professores tinham apenas ciência de sua existência, não ficando claro o quanto conheciam e o uso que faziam desse documento. Apenas uma educadora infantil considerou que o RCNEI garante a prática da música na escola, embora afirme que o melhor seria que a escola tivesse um educador musical.
8. **Dificuldades apresentadas pelos professores:** Ausência de orientação para um trabalho específico de música, por parte da escola; falta de um professor especialista para facilitar o trabalho dos educadores infantis; a escassez de material de específico para as aulas de música; os professores de música reivindicam a presença do educador infantil durante as aulas de música e um

tempo maior para a prática musical; todas apontaram a ausência da música como área de conhecimento nos cursos de formação para professores.

Conclusões: A pesquisa revelou a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de graduação – Pedagogia e Normal Superior – responsáveis pela formação desses profissionais, apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Foi observado na prática das educadoras infantis que o ensino de música funciona com um caráter homogeneizado e disciplinador, com a utilização, inclusive, das “músicas de comando”. Os principais achados mostram a acentuada desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança.

4.5- TESE DE DOUTORADO – “A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM RORAIMA” (2010)

Pesquisadores: Rosângela Duarte e Prof^a Dr^a Esther S.W Beyer e Dr^a Maria Luiza R. Becker (orientadoras)

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

Metodologia: A abordagem metodológica utilizada foi ‘pesquisa-ação’ com a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto em uma pesquisa qualitativa. A pesquisadora ofereceu oficina de musicalização (90h/aula) para 8 professores de 8 escolas de educação infantil da Rede Municipal e Estadual, situadas em bairros centrais e periféricos, procurando levar às professoras vivências musicais com atividades de apreciação, interpretação e criação. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas: a entrevista semiestruturada; a elaboração de um diário de campo, e a observação para obter informações sobre a subjetividade dos

participantes, a intervenção destes em sua realidade e como se deu o processo de criação de condições para transformar os contextos estudados.

Resultados:

- 1. Problemas que afetam a prática pedagógica:** Na fala dos educadores foi identificado grande insegurança em trabalhar com a música por não terem a devida formação. Alegam não saberem cantar ou tocar um instrumento. Achem que esse trabalho deveria ser realizado com o acompanhamento de um profissional da área. Apontam ainda a carência de materiais didático-pedagógicos necessários em número suficiente para todos os alunos; e a falta de apoio dos gestores escolares.
- 2. Demandas apresentadas pelos professores:** as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor especialista, pois reconhecem que a música é uma área de conhecimento como qualquer outra e deve ser ensinada por professores licenciados em música; externaram a preocupação de ser realizado um trabalho musical de forma integrada e colaborativa com o professor atuante na educação infantil.

Conclusões: A pesquisa contribuiu com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as práticas pedagógicas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para formação de um professor atuante na educação infantil, que possa agir e refletir na e para a prática educativa. Como foi constatada pela pesquisadora, a música nesses espaços tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração, pano de fundo, motivação ou recurso para outras atividades e áreas do conhecimento; como forma terapêutica; para as datas comemorativas; recreação; ênfase nas atividades de canto. A prática da Oficina de Musicalização permitiu aos professores ampliar suas concepções sobre o universo musical e aprimorar suas práticas. É necessário investir no desenvolvimento musical do professor, a formação continuada é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas nas escolas de Boa Vista.

As cinco pesquisas aqui apresentadas revelam questões importantes sobre a situação do ensino de música nas escolas de educação infantil de nosso país. Seus resultados apontam para muitos pontos comuns que merecem ser evidenciados. Entretanto, optamos por apresentá-los no próximo Capítulo, quando apresentaremos os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO V

RESULTADOS/DISCUSSÃO

5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e compreender como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES), buscando levantar: as estratégias de ensino, os conteúdos para as diferentes faixas etárias, o espaço físico e os materiais pedagógicos disponibilizados para as aulas de música, e o perfil e concepções norteadoras dos professores de música neste segmento da educação.

Como já descrito no primeiro capítulo (Metodologia), foram utilizados como instrumentos metodológicos uma entrevista e um questionário que foram aplicados a seis professores de música dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, da Prefeitura de Vitória.

A compilação dos dados brutos referentes às perguntas fechadas do questionário será aqui apresentada, bem como a análise de conteúdo das respostas dadas nas entrevistas pelos seis professores participantes.

Para preservar o anonimato dos seis professores participantes da pesquisa, eles receberem aqui nomes fictícios.

5.2 QUESTIONÁRIO

Os dados fornecidos pelo questionário foram agrupados pelos seguintes assuntos: (a) **caracterização do profissional e sua atuação**; (b) **infraestrutura, periodicidade e carga horária das aulas de música**; (c) **formas de utilização da música**; (d) **avaliação dos alunos**; (e) **problemas enfrentados e demandas**; (f) **o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**.

(a) Caracterização do profissional e sua atuação

Gênero e formação

Houve predominância do sexo feminino: cinco professoras e apenas um professor. Essa realidade foi observada em quatro das pesquisas aqui apresentadas (RIBEIRO, 2012; DINIZ, 2005; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010). Ribeiro (2012), diz que a predominância de educadoras mulheres na educação infantil teve origem na Revolução Industrial, quando as “mães mercenárias” “vendiam” seus serviços de “cuidadoras” para aquelas que precisavam trabalhar fora. Além disso, como já estudado no segundo Capítulo desta pesquisa, o caráter oficialmente assistencialista da educação infantil, que perdurou no Brasil até a Constituição de 1988, também pode justificar essa predominância de mulheres neste segmento da educação brasileira.

Quanto à formação desses profissionais, os dados mostram que todos eles são licenciados em música; desses, três professores possuem especialização completa, e um professor está cursando a especialização.

Entretanto, nas entrevistas, cada professor citou percursos diferentes, anteriores ao curso de licenciatura em música. Estas falas revelam a heterogeneidade da formação musical desses professores.

JOANA: Como músico eu aprendi a tocar na igreja no “tapa”, porque o instrumentista que tocava saiu da igreja e eu tinha uma certa habilidade porque eu já via meu tio tocando em casa e minha irmã. Então, lá na igreja, me deram os desenhinhos da cifra e eu fui tocando, e como eu tinha habilidade desenvolvi praticamente sozinha as canções que tinha que cantar na igreja, dali eu comecei a me interessar (...)

FLÁVIA: Eu tenho licenciatura em música e bacharelado em piano. Eu sempre toquei, desde novinha comecei a estudar com cinco anos, aí eu fiz teclado, fiz piano, e fiz órgão, já fiz tudo, e no fim fiquei no piano mesmo, aí quando eu vim pra Vitória eu quis fazer música também (Licenciatura)

ROBERTA: Minha primeira formação foi no antigo magistério, é... Eu estudei em escola pública o curso de magistério no ensino médio, e depois disso é... Em paralelo a isso também na minha adolescência e juventude, eu fiz o curso de piano erudito na forma tradicional sem vivências musicais é... Com o passar do tempo senti vontade de lecionar, não na questão da alfabetização no ensino regular é... E

direcionei meu trabalho então para a música, fui fazer o curso de licenciatura em música. Aliado a isso fiz alguns outros cursos na área de música.

TEREZA:Eu comecei a estudar música com seis anos (piano), e me formei, fiz FAMES que não era ainda a FAMES, era escola de música (EMES).Comecei aqui em Vitória, eu me formei em Petrópolis em piano (bacharelado). Como educador musical, eu vim pra Vitória em 96, e comecei dando aula de música (eu só tinha ainda o bacharelado); eu comecei dando aula de música no colégio particular.

Tempo de Serviço

Neste item verificou-se que quatro dos seis professores têm entre cinco a nove anos de tempo de serviço na educação. Alguns citaram na entrevista que já trabalharam em conservatórios, escolas particulares, etc, mas sempre como professores de música. Um dos professores tem entre um a quatro anos, e outro mais de 15 anos na área da educação.

Gosto musical

Os professores manifestaram uma predileção por: música popular brasileira (seis professores), música erudita (cinco professores), a música gospel (quatro professores, forró(três professores), e e as canções folclóricas nacionais e internacionais (dois professores).

Esses resultados, apesar de semelhantes aos apontados nas pesquisas de Diniz (2005), Loureiro (2010), e Ribeiro, (2012), nas quais a MPB, as canções folclóricas nacionais e internacionais e as canções infantis foram as mais citadas pelos professores participantes das pesquisas, a música erudita não tinha ainda sido mencionada como uma das mais ouvidas.

Fomação continuada (cursos, seminários e congressos na área da música)

Neste item foi avaliada a participação desses professores em congressos e seminário, visando sobretudo a sua **qualificação profissional**. Os **seis** professores, afirmaram participar dos cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Vitória e de outros cursos e seminários promovidos por universidades e outras instituições

Entretanto, na fala dos professores, fica clara a insatisfação dos mesmos em relação aos cursos de formação oferecidos pela SEME/PMV (Secretária Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Vitória), tendo em vista que muitos desses professores desejariam ter um maior dialogo com os profissionais da área de música lotados no órgão central da Secretaria Municipal de Vitória. Eles enfatizam ainda, a necessidade de abordagens mais práticas e menos teóricas e que priorizem a faixa etária de zero a três, como veremos ainda neste capítulo.

(b) Infraestrutura para aulas de música

Espaço físico

Os dados permitem dizer que quatro professores de música dos CMEIs de Vitória possuem salas específicas para as aulas de música, embora alguns reclamem do tamanho e da acústica inadequada. Quatro professores afirmam utilizar, além da sala de música, outros espaços da escola e três dizem utilizar a sala de aula juntamente com outros espaços da escola.

Este resultado é diferente dos resultados apresentados por Ribeiro (2012) e Diniz (2005). Os resultados destes trabalhos mostram que as atividades musicais são realizadas em sala de aula, uma vez que os professores não são especialistas da área e as escolas não dispõem de uma sala especial para este fim. Em Gomes (2011), verificou-se que as aulas ministradas pelos professores de música acontecem tanto nas “salas de artes” como em salas de aula. Isso nos permite inferir que a presença de professores especialistas favorece a possibilidade de um espaço destinado às aulas de música.

Materiais

Dentre os recursos disponibilizados pela escola para a realização do trabalho de música, seis professores possuem teclado, instrumentos de percussão, e flauta doce; quatro professores têm também a sua disposição instrumentos alternativos. Além disso, também foram citados aparelho de som, de DVD, televisão, CD, livros, revistas e jornais. Todos os instrumentos musicais são próprios das escolas, tendo em vista que no ano de 2009, a SEME/PMV adquiriu materiais de música para os CMEIs.

Entretanto, os professores colocam sua dificuldade em lidar com as crianças de zero a três anos, inclusive pela falta de instrumentos e materiais adequados para esta faixa etária, como será apresentado com maiores detalhes no próximo item deste Capítulo.

Periodicidade e carga horária

Neste item, verificou-se que 5 professores ministram aulas de música regularmente (uma ou duas aulas por semana para cada turma), e um professor ministra aulas de 20 minutos a 1 hora, com o mínimo uma aula e no máximo 3 aulas em cada turma semanalmente. Isso acontece porque esse profissional, em acordo com a escola, diminuiu a carga horária para as turmas de bebês e aumentou o tempo das aulas de crianças de cinco e seis anos.

Verificou-se também que três professores têm carga horária de 2 h/aula/semana para as atividades de música com cada turma; dois disseram ter 1 h/aula/semana para as aulas de música; um professor afirmou ter carga horária de 25 horas semanais, ficando a critério da direção da escola a distribuição desta carga horária, de forma a abranger todas as turmas da escola.

Pela grande heterogeneidade das respostas, é possível afirmar que não existe uma regulamentação para a periodicidade das aulas de música nos CMEIs da Prefeitura de Vitória. Cada CMEI estabelece como essa prática deve ocorrer, não acontecendo

assim, interferência da Secretária Municipal de Educação na distribuição da carga horária dos professores.

(c) Formas de utilização da música

Neste item, os professores responderam os tipos de atividades e repertórios apresentados às crianças.

Atividades

Todos os seis professores afirmam que realizam:

- Atividades que integram músicas e/ou canções com movimentos corporais e/ou danças;
- Atividades que utilizam sons vocais diversos (imitação de vozes de animais, ruídos, etc.) e/ou sons corporais (palmas, estalos, batidas na perna, de pés, etc.);
- Atividades de cantar e/ou dançar com as crianças;
- Atividades que estimulam a exploração de sons vocais (balbucios, estalos de língua, etc.) e/ou gestos sonoros (bater palmas, pés, etc.);
- Atividades que estimulam reações motoras nas crianças;
- Apreciação musical (ouvir músicas ativamente);
- Identificação dos timbres de instrumentos musicais.

Ainda nesse item, cinco professores disseram trabalhar os seguintes tópicos:

- Atividades nas quais a criança fala o que percebeu e/ou sentiu;
- Exploração do espaço por meio de movimentações e danças;
- Brincadeiras de roda, jogos cantados, batimentos corporais; parlendas e rimas;
- Improvisação/composição ou criação de músicas;
- Atividades que trabalham o som e o silêncio.

Quatro professores disseram trabalhar:

- Exploração, expressão e produção de sons com a voz, com o corpo e materiais sonoros diversos;
- Sonorização de histórias (contos de fadas, produção literária infantil, etc.),

Dois professores afirmaram trabalhar com construção de instrumentos musicais alternativos e apenas um professor executa, eventualmente, canções para a formação de hábitos (lanchar, formar fila, etc.).

Observou-se que existe predominância de atividades que utilizam a música como forma expressão da criança. As crianças cantam, se movimentam, ouvem música e comentam sobre o que ouviram, ouvem os sons do ambiente e criam com os sons, etc.

Vale observar que apenas um professor citou utilizar, eventualmente, a música como forma de “comando”, prática muito citada nas pesquisas de Ribeiro (2012), Duarte (2010) e Diniz (2005). Nestas pesquisas, os professores eram generalistas sem formação musical específica. Em Loureiro (2010), que trabalhou com um número maior de professores generalistas em relação aos especialistas, essa prática também foi muito citada.

Repertório

Quanto ao repertório, os seis professores afirmaram utilizar em sala de aula: a música popular, as canções infantis, e as canções folclóricas nacionais e internacionais; cinco professores usam também o repertório erudito; e quatro a música regional brasileira. Pela diversidade de repertório utilizado, pode-se, pois inferir que a música tem sido também um recurso para que as crianças se apropriem de bens culturais.

Nas pesquisas de Ribeiro (2012), Loureiro (2010), Duarte (2010) e Diniz (2005), realizada quase que exclusivamente com professores generalistas, constatou-se a predominância de utilização de canções infantis. O diferencial, no caso dos professores dos CMEIs, é a utilização da música popular brasileira e da música erudita por quase todos os seis professores entrevistados, o que pode revelar que sua formação específica na área lhes permite um maior refinamento e uma maior

diversidade na escolha do repertório utilizado em sala de aula.

(d) Avaliação dos alunos

Todos os professores avaliam seus alunos por observação, considerando o processo contínuo vivenciado pelas crianças. Esse critério de avaliação também citado nas pesquisas de Ribeiro (2012) e Diniz (2005) está presente na LDB 9.394/96, em seu artigo 31, que diz: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

(e) Problemas enfrentados e demandas

Problemas

Neste item, foram citados pelos professores com principais obstáculos para seu trabalho:

- Falta de espaço físico adequado para as aulas de música (salas maiores e com boa acústica);
- Deficiências no planejamento do curso;
- Turmas muito numerosas;
- Falta de apoio e orientação (direção e pedagogos);
- Falta de material adequado para a faixa etária dos bebês (zero a três anos)
- Falta de formação específica para esta faixa etária durante formação universitária

Demandas

Dentre as demandas apresentadas pelos professores para melhoria na qualidade das aulas de música nos CMEIs de Vitória, as mais citadas foram:

- Turmas menos numerosas;
- Cursos de formação continuada principalmente sobre educação musical de zero a três anos;
- Sala para as aulas de música maiores e com boa acústica;
- Acompanhamento pedagógico;

- Material pedagógico e equipamentos apropriados, principalmente para a faixa etária de zero a três anos.

Mesmo sendo esta pesquisa voltada para professores especialistas de música, muitas de suas demandas são semelhantes às dos professores generalistas estudados em Ribeiro (2012), Duarte (2010) e Diniz (2005) e de professores especialistas e generalistas das pesquisas de Gomes (2011), Loureiro (2010).

Uma diferença é que nas investigações envolvendo exclusivamente professores generalistas, como em Diniz (2005), Duarte (2010) e Ribeiro (2012), estes reivindicam a presença de um especialista na escola, com quem possam trabalhar cooperativamente. Essa demanda realmente não faz sentido no caso desta investigação.

A faixa etária dos zero aos três anos parece ser a mais complexa no âmbito da educação infantil. Nas respostas dadas pelos professores em suas entrevistas, eles deixam clara a inexistência de disciplinas sobre este assunto (inclusive das que tratam que educação infantil como um todo) nos cursos de Licenciatura em música, como veremos adiante.

(e) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI

Dos professores participantes da pesquisa, cinco disseram conhecer a proposta de música contida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, enquanto apenas um professor disse não conhecer o documento orientador.

Desses professores, apenas um utiliza o RCNEI com frequência; quatro às vezes; e um professor não utiliza o referencial.

Este resultado é confirmado por Ribeiro (2012), Loureiro (2010) e por Diniz (2005) quando afirmam que o fato de a maioria dos professores desconhecer ou conhecer, mas não utilizar o RCNEI, pode significar que este documento não atingiu o objetivo de servir como referência para os professores em sala de aula.

5.3- AS ENTREVISTAS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Por meio da Análise de Conteúdo foi possível constatar que havia assuntos recorrentes nas falas dos educadores durante as entrevistas e nas perguntas abertas do questionário, que podiam ser agrupados por afinidade. Como apresentados no primeiro Capítulo (Metodologia), esses assuntos, denominados subcategorias ou categorias rudimentares, acabaram por delinear as seguintes categorias: (a) inadequação da formação universitária; (b) orientação insuficiente (no âmbito dos CMEIs e da Secretaria Municipal de Educação); (c) desentrosamento dos professores de música entre si; (d) infraestrutura deficiente para o trabalho.

(a) Categoria: Inadequação da formação universitária

Foram unânimes nas falas dos professores questões que remetiam à inadequação dos cursos de licenciatura à realidade da escola regular, principalmente em relação à educação infantil. Eles citam como subcategorias: o excesso de teoria em detrimento da prática, a falta de orientação nos estágios, a ausência de disciplinas que tratam da educação musical infantil, o anacronismo dos cursos de licenciatura.

Excesso de teoria e pouca prática

TEREZA:....eles (os cursos de licenciatura) primam muito pela teoria muito mais que pela prática, entendeu? Com tudo que tem no estágio, pelo menos na nossa época era assim, não sei agora como é o estágio se é um estágio maior. Então eu acho que esse estágio de maior tempo, esse tempo maior de prática faz muita falta porque uma coisa é aquela teoria ali, outra coisa é você dentro da sala de aula, é outra realidade entendeu? Acho que a gente fica muito no teórico, e fica muito pouco prático. Botar mais prática entendeu, de aula de música mesmo, de docência, de botar exemplos, botar professores pra darem oficinas com aquele pessoal, dar palestras, professores pra mostrar a realidade, né?

TEREZA:No final da 'goiabada', e quatro anos de 'blá,blá,blá', digamos assim, a teoria fica linda e maravilhosa, mas a gente não vive de teoria na sala de aula, né? Você aplica? Aplica, mas cadê a prática, você cai aqui de para quedas...

ROBERTA:... porque eu acho que gasta-se muito tempo na questão teoria, estudar que são os educadores x ou y e pouco se aplica o que eles pregam e aí acaba que eles (os universitários) ficam muito

na questão da informação e eles não praticam (os universitários), quando chegam aqui eles tem que sentar no chão e lidar com as atividades, e eles sentem bastante dificuldades ...

Esse excesso de teoria em detrimento da prática dificulta nesse momento de transição da faculdade para o mercado de trabalho, talvez fosse interessante que as universidades em geral buscassem uma maior aproximação com as escolas de educação básica para que os alunos ao término do curso de licenciatura tenham clareza do ambiente que encontraram nas escolas de ensino regular.

Falta de orientação nos estágios

HELENA:...tem muita coisa que você recebe na faculdade que você não utiliza, agora... Eu já formei há muito tempo, agora eu acho que já deve ter melhorado um pouco, mas na minha época eu não fiz o estágio que deveria ser feito.

HELENA:...eu tinha uma professora que fez um planejamento e jogou a gente dentro de uma escola, e deixou a gente lá e não viu o que a gente fez, deixou um grupo de três pessoas. O projeto estava lá, mas não era só o projeto, o projeto é fácil, fazer o planejamento é ótimo, mas na hora da aula você tem que ter plano A, B e C. Então isso eu não aprendi na faculdade, na faculdade eu aprendi a técnica, mas na hora de se virar, na hora de você chegar e não ter nada você aprende no dia-a-dia.

CARLOS:Primeiro eu acho que acompanhamento, entendeu, assim eu não sei qual é a realidade atual, mas assim na minha realidade quando eu me formei meu acompanhamento foi muito fraco. Os planejamentos para a realização das atividades foram fracos também, entendeu? Eu acho que sim...

CARLOS:Isso, a gente tem uma dificuldade e não é só na universidade, eu até coloquei aqui no questionário que não é só a universidade até porque quando a gente sai da universidade, as escolas não estão preparadas, e de quem é essa responsabilidade? Eu acho que, hoje quem tem o conhecimento pra de repente chamar mais essa responsabilidade pra si é a universidade, mas ela infelizmente não faz isso. Eu acho que seria interessante, talvez pensar em formações também para os professores que não são da área de música, pra poder estar recebendo esses professores de música específicos, e até de artes, porque a gente sabe que a realidade dos professores de artes, de dança, de teatro é a mesma que a nossa.

Mateiro e Souza (2009, p. 25), abordam a questão dos estágios supervisionados, dos documentos oficiais e do papel das universidades com relação aos estágios dos

graduandos e enfatiza que, a prática do estágio não pode ser um acontecimento isolado e desconectado com as demais disciplinas do currículo, muito pelo contrário. Esses estágios, segundo elas, devem estar conectados às questões da educação básica, para que os alunos e futuros professores possam ter uma prática de estágio significativa, preocupada com o contexto escolar, com a comunidade na qual a escola está inserida.

Entende-se que um estágio bem supervisionado e preocupado com a realidade da escola de educação básica, diminuiria essas reclamações voltadas para o excesso de teoria em detrimento da prática, presentes nas falas dos entrevistados.

Ausência de disciplinas que tratam da educação musical infantil

ROBERTA: ... eles (os universitários) não sabem nem o que eles vão fazer na educação infantil...

HELENA: Nunca ninguém me ensinou nada da educação infantil, eu na faculdade quando entrei pra trabalhar mesmo eu falei: “gente eu ‘tô’ perdida”, eu não estudei nada disso. Então eu cheguei pra uma colega, ela já tinha dado aula, então ela me dizia calma, calma é assim mesmo...

CARLOS: Eu acho que primeiro a universidade tem que entender... na verdade eu acho que faz de conta que não vê, mas não tá nem aí, a universidade tem que entender que o professor vai entrar na sala de aula. Deve contar pra eles os problemas que têm na sala de aula, as soluções que podem ser viáveis...

As dificuldades na realização do trabalho com essa faixa etária (seis meses a seis anos) é algo que pode ser amenizado nos cursos de licenciaturas ao abordarem discussões aprofundadas acerca das dificuldades e facilidades no trabalho com essa faixa etária, e ainda ao serem inseridos no mercado de trabalho, que esses profissionais recebam orientações em seus locais de trabalho, para que essa aproximação inicial seja algo tranquilo tanto para o professor como para o aluno, de forma a evitar esse anacronismo presentes nos cursos de licenciaturas, como fica enfatizado nas falas abaixo.

Anacronismo do curso de licenciatura

TEREZA:Eu acho que a universidade precisa ver mais a realidade do que eles estão preparando, mostrar um pouquinho da realidade para os alunos que estão lá se formando, mostrar o que eles vão encontrar. Então assim, na minha formação eu não vi essa realidade, a universidade se preocupando com essa realidade encontrada fora da universidade.

JULIA:...a gente traz para o curso uma bagagem, a gente sai do curso e não se transforma muito, recebe um conhecimento, mas é na prática que...

(b) Categoria: Orientação insuficiente (no âmbito dos CMEIs e da Secretaria Municipal de Educação)

Os professores apontaram questões que convergiam para a pouca orientação que recebem por parte da Secretaria Municipal de Educação de Vitória para ministrarem suas aulas de música. Eles colocam as seguintes subcategorias: a falta de conhecimento musical e de disponibilidade de tempo dos pedagogos dos CMEIs; a ausência de um documento norteador; formação continuada insuficiente.

Falta de conhecimento musical e de disponibilidade de tempo dos pedagogos dos CMEIs

HELENA:Isso é muito complicado, os nossos planejamentos esse ano são todos os últimos, então é complicado. Nós não temos os horários pra conversar... Mas quando dá tempo, agente senta com elas (pedagogas), elas já sabem do nosso projeto, e que agente trabalha junto com a educação física. Elas sentam, não é todo dia, até porque o ultimo horário é mãe que chega...

CARLOS:Acho muito importante, o planejamento com as pedagogas, mas aí a gente já cai num outro problema, né?Muitas das minhas ações eu procuro passar para os pedagogos, até porque é sempre uma ideia que vem, até por ser de um campo diferente, tem uma visão diferente, e eu posso concordar ou não, mas... Uso sempre, como já disse, estar junto, mas como eu sei que existe uma demanda muito grande, aqui na escola são doze turmas, e apenas dois pedagogos, é muito trabalho pra eles. Então fica difícil achar um tempo pra um assunto tão específico, apesar de achar tão importante, porque acredito que é muito fácil discutir alfabetização, quando metade da escola está trabalhando alfabetização, é mais difícil assim discutir música, apesar de toda a escola... Assim é um

professor só de música, enquanto de alfabetização são quatro ou cinco professores discutindo o mesmo assunto, então esse assunto sempre vai ser mais forte que o assunto musical, e aí é uma coisa que infelizmente a gente convive.

ROBERTA:...por mais que o pedagogo tente te ajudar eles não conhecem profundamente a música, então a gente fica assim um pouco abandonada nas escolas com a questão da música e você acaba praticamente livre, decidindo por si o que fazer. Então eu acho que se tivesse um... Talvez um... Reuniões pra gente construir esse currículo, para construir propostas, até para troca de experiências é... Seria bem significativo.

Nas falas dos professores fica evidente que o planejamento com os (as) pedagogos (as), é algo importante no desenvolvimento do trabalho de música, mas como enfatizado na fala de uma das professoras, por mais que os pedagogos (as) tenham boa vontade em ajudar no nosso trabalho, elas não conhecem muito sobre a área de conhecimento musical, nesse caso seria interessante que a SEME promovesse formações específicas sobre as diversas áreas de conhecimento, facilitando assim o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento.

Formação continuada insuficiente

A formação profissional dos professores foi enfatizada em suas falas como insuficiente para atender as especificidades de sua atuação profissional, principalmente em relação às práticas mais voltadas para faixa etária de zero a três anos, considerada pelos professores como “a idade mais difícil de trabalhar”. Soma-se a isso o reduzido referencial bibliográfico para essa faixa etária.

JULIA: Eu acho que deveria ter alguém específico que atendesse a faixa etária que a gente atende alguém que conseguisse trabalhar de zero a três anos... eu acho que tem que contemplar tudo né, um profissional, uma palestra, um curso, um minicurso, é.... Uma vivência é... Possibilitar verbas pra procurar um professor e... Liberar-nos pra fazer o curso tal, chamar um professor de fora... Tem gente da FAMES que vai muito pra fora que pode participar do curso.

JULIA:Eu fiz porque queria novidades (um curso de outra área) e eles oferecem todo ano o mesmo curso pro professor da rede

regular e pro professor regente, eu quis fazer de novo eles não deixaram, eu fui barrada.

CARLOS:Porque essas formações não são direcionadas para o professor de música. A única coisa que a SEME organiza é o seminário que é realizado de dois em dois anos, e que é bem bacana, é bem interessante, apesar de que todo ano a gente bate de frente com realidade de pessoas que... Realidade completamente diferente...é um seminário que é de toda grande Vitória, mas mesmo assim a representação de Vitória ainda não é muito interessante, é fraca. A formação em si ela não existe pra gente. Eu acho que hoje essa é a minha briga, eu preciso sabe... Eu no meu trabalho tenho plena consciência disso, eu preciso saber mais de harmonia, saber mais de escala, saber mais de história da música, eu tenho que saber mais sobre história da música infantil, eu preciso ter mais material de música infantil, preciso conhecer o trabalho dos colegas e isso tudo é difícil, eu acho que com a formação em si isso seria mais fácil, mas a nossa realidade... A cultura do nosso estado, do nosso folclore, a cultura musical...

CARLOS:Isso tudo que eu falei, até a formação instrumental seria interessante, é importante que eu tenha aula de flauta doce, eu tenho muitas flautas doces, mas eu não tenho habilidade, porque eu toco outros instrumentos. Assim mesmo até pra eu mostrar os instrumentos não é nem pra eles tocarem, pra eu mostrar uma flauta doce, eu não tenho muita habilidade. Eu sempre toco as mesmas músicas, e até essas às vezes eu esqueço porque eu não as pratico.Eu tenho outras demandas também, nos meus planejamentos, na minha vida particular. Eu adoraria estudar flauta doce em casa só que eu toco outros instrumentos, eu tenho que praticar esses instrumentos que eu tenho afinidade, e até porque eu utilizo muito mais, eu acho que até formação instrumental seria interessante, principalmente de percussão.

ROBERTA:...além disso, ainda promovesse (a Secretaria) anualmente formações com pessoas significativas onde fosse mudando, e não você vendo sempre as mesmas coisas.

Ausência de um documento norteador

A ausência de um documento da própria Secretaria Municipal de Educação de Vitória que oriente os professores de música foi relatada como um dificultador, principalmente no início, momento em que a maioria dos professores chega aos

CMEIs, sem qualquer experiência com tal faixa etária. As falas abaixo mostram essa questão.

FLAVIA: Não tem nenhum, né? Tem aquele “Um outro olhar” e tem aquele que chamaram a gente, logo que a gente entrou que era o de Artes, que até hoje não terminamos ainda.

ROBERTA: Não tem. Ele (“Um outro olhar”) até foi interessante quando eu comecei, mas aí ele ficou parado. Da mesma forma que para o professor de música ele tem que avançar em outros aspectos relacionados à música, então como ele não contempla a construção que viria depois que seria entrando mais específico sobre as artes ele ficou... Assim então ele fala mais da infância, da criança, e de uma época que já se modificou, né?

CARLOS: Tem o “Um outro olhar”, mas ele já tá bem defasado, e ele não fala especificamente sobre o professor de música, mas eu não tenho muita preocupação nesse sentido não, até porque eu ‘tô’ muito envolvido com outras pesquisas, em outros trabalhos.

Como fica enfatizado nas falas dos professores, a PMV não possui um documento orientador para a área de música, e o documento orientadora da SEME (Um outro olhar), não contempla as dúvidas dos professores de música, além disso, o RCNEI que poderia ser um documento orientador para esses professores, por razões diversas não atingiu esse objetivo, ficando então a necessidade urgente da elaboração de um documento orientador para os professores de música da rede municipal de Vitória.

(c) Categoria: Desentrosamento dos professores de música entre si

Na fala dos professores, ficou claro o desejo de um diálogo mais próximo com os profissionais da área de música lotados no órgão central da Secretaria Municipal de Educação e de um maior contato com seus próprios colegas. As subcategorias foram: inexistência de troca de experiências; e “solidão” dos professores de música.

Inexistência de troca de experiências

ROBERTA: Seria ótimo ter reuniões pra gente construir esse currículo, para construir propostas, até para troca de experiências é... Seria bem significativo.

CARLOS:Falta à gente ter uma organização onde a secretaria possa estar perto dos professores próximo mesmo e não vigiando, trocando material, assim a gente teria um crescimento muito maior. Nem que fosse uma reunião quinzenal ou mensal quem sabe, mas que tivesse espaço pra essa troca, porque é você entrando na escola e brigando com muita gente que não acredita muitas vezes, e aí você acaba se acostumando com as coisas do jeito que elas são e você faz seu trabalho medíocre, se você não tiver muita criatividade e muita paixão por aquilo que você gosta...

FLÁVIA:Eu acho que o que poderia auxiliar muito no trabalho seria a própria instituição é... Instituição, por exemplo, nós da Prefeitura Municipal de Vitória promovêssemos encontros entre a gente, eu acho que a troca de experiências já seria uma grande vitória, cada um compartilhando com o outro.

A formação específica com os professores de cada área de conhecimento seria o ideal nesse momento. Durante o processo de pesquisa, os professores enfatizaram um encontro promovido pela secretaria de educação exclusivamente com os professores de música como sendo a formação mais produtiva até então, tendo em vista que nesse encontro foram discutidos problemas exclusivos da área de música, sendo isso considerado como algo produtivo e interessante pelos professores de música dos CMEIs de vitória.

“Solidão” dos professores de música

ROBERTA:Eu acredito que como tem um corpo de professores responsáveis pela música eu acho que eles poderiam usar um tempo da carga horária deles pra atender o profissional porque na escola a gente fica muito sozinha.

FLAVIA:...a gente fica assim um pouco abandonada nas escolas com a questão da música e você acaba praticamente livre, decidindo por si o que fazer.

CARLOS:... Assim é um professor só de música, enquanto de alfabetização são quatro ou cinco professores discutindo o mesmo assunto, então esse assunto sempre vai ser mais forte que o assunto musical, e aí é uma coisa que infelizmente a gente convive...

(d) Categoria: infraestrutura deficiente para o trabalho

Neste item, as subcategorias foram: inadequação ou ausência de salas para aula de música; instrumentos musicais insuficientes ou inadequados.

Inadequação ou ausência de salas para aulas de música

ROBERTA: Assim, pra mim o principal obstáculo é o espaço físico. Eu poderia ousar mais com as crianças dar mais oportunidades pra eles se expressarem mais, mas eles são bem limitados devido ao espaço físico.

TEREZA: A maior dificuldade é que eu não tenho sala de música, então eu tenho que ficar saindo pra todas as salas, o material tem que tá carregando, é uma coisa continua e constante, porque é todo dia e... O tempo todo carregando, e o material não é compatível, tem que ir lá na sala trocar aquilo tudo, levar outras coisas, ainda tem o horário que é muito em cima... Então uma coisa que é a falta do ambiente de música, da sala de música, é um sonho dourado, mais até do que... É tudo que eu pedi a Deus, porque eu não saio desse CMEI porque eu tô muito acostumada, eu gosto, já criei vínculos, então é uma coisa até afetiva, mas a sala de música...

HELENA: Se a Secretaria liberasse, quem dera se liberasse uma sala, pegaria essa sala e faria uma sala ambiente, deixaria pra música e artes, porque de manhã é artes. Eu pegaria a sala faria umas prateleiras, colocaria o material, colocaria os instrumentos, oh maravilha! a gente não tá querendo ar condicionado, a gente tá querendo uma sala onde realmente pudéssemos levar as crianças pra fazer um trabalho decente.

Alguns professores ainda disseram que o planejamento das aulas é influenciado e, muitas vezes, limitado pelo espaço físico disponível para as aulas de música.

ROBERTA: ...a aula de música ela não é uma aula silenciosa, quando você propõe na educação infantil assim uma criação musical, você não pode falar baixinho, nem pedir pras crianças diminuírem o volume, Assim o problema que tem na escola é o espaço físico porque tem um espaço determinado, mas ele não é totalmente acústico então isso interfere nas outras aulas, então isso limita de certa forma o meu trabalho porque eu tento fazer menos volume é... Controlar mais a questão sonora pra eu não atrapalhar tanto quem tá sendo alfabetizado ali perto, e também porque cria um respeito mútuo entre as partes.

TEREZA: Eu tenho um instrumento, um tamborzão, um surdo, que eu não uso, do jeito que ele chegou ele está lá fechado, porque é impossível levar aquilo, se tivesse na sala podia botar as crianças para manusearem, pra dá um ritmo, alguma coisa, pra eu levar... Impossível, até pra tirar, ele tá em cima, nem altura eu tenho pra pegar aquilo, teria que pegar uma escada. Então atrapalha demais, eu faço meus planejamentos dentro daquela possibilidade que eu tenho.

RIBEIRO (2012), GOMES (2011) e DINIZ (2005), também enfatizam em suas pesquisas que a falta da sala específica de música é um fator de reclamação por parte dos professores de educação infantil.

Instrumentos musicais insuficientes ou inadequados

O que se percebe nas falas dos professores é que os instrumentos comprados pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória são de boa qualidade, mas, no entanto, a quantidade é insuficiente para o número de alunos. Além disso, os instrumentos apresentam perigos para os bebês.

JULIA: A quantidade nem sempre é suficiente, e nem sempre adequado também, mas já é alguma coisa, melhor do que nada né. Eu continuo investindo, continuo fazendo brinquedos para que as crianças possam manusear, porque a criança precisa ter um instrumento pra ela, sabe, ela tem a necessidade de colocar a energia no instrumento.

TEREZA: É suficiente, tem sido suficiente, claro poderia ser renovado, porque é um material que, sobretudo, dos pequeninhos, ele se deteriora. Os pandeiros, é sempre assim, somem, deterioram, quebram então poderia ter uma renovação. E outra coisa também que seria interessante é o número. Eles mandaram os instrumentos em número insuficiente para as crianças. Existem cinco, mas três coquinhos, duas ou três claves, então se você quiser usar só um instrumento cria uma... Tudo bem que a diversidade é interessante, mas cria muita polêmica, é muita briga.

TEREZA: É boa sim, a não ser esses menorzinhos que são mais frágeis, mas que tem que ser mais frágeis também, e são crianças menores, né? Não dá pra botar... Mas é uma qualidade boa sim, eu fiquei é... Foi uma boa surpresa o material: teclado, violão veio pra mim, isso foi legal.

TEREZA: A diretora comprou, mas não é o material específico pra música, mas comprou e a gente fazendo aquelas... Aquelas concessões porque o caixa é pouco, né? Não é só o material de música que tem, tem material de educação física, tem outros materiais...

5.4-COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS COMAS PESQUISAS DE RIBEIRO (2012), GOMES (2011), LOUREIRO (2010), DUARTE (2010) E DINIZ (2005)

Será apresentada no Quadro 6 uma síntese comparativa dos resultados desta pesquisa com os das demais pesquisas aqui estudadas.

QUADRO 6 - Comparação dos resultados das pesquisas

Assuntos	TAVARES (2013)	RIBEIRO (2012)	GOMES (2011)	LOUREIRO (2010)	DUARTE (2010)	DINIZ (2005)
População estudada e sua formação musical	Especialistas, licenciados em música	Generalistas, sem formação musical	Especialistas licenciados em educação artística e música	Generalistas, sem formação musical; bacharéis em música (rede particular)	Generalistas, sem formação musical.	Generalistas, sem formação musical.
Forma de utilização da música	Forma de expressão; bem cultural, atividades corporais, canto, audição, criação, lazer/recreação	Comando, pano de fundo; apoio às demais disciplinas; canto, relaxar; lazer/recreação; bem cultural	Sensibilização e musicalização da criança	Comando, pano de fundo; apoio a disciplinas; relaxar; canto, recreação	Comando, pano de fundo; apoio a disciplinas; relaxar; divertimento/recreação	Comando, pano de fundo; apoio a disciplinas; relaxar; canto, recreação, autoestima
Repertório utilizado pelos educadores	MPB; música erudita; Regional brasileira; canções infantis, forró.	Canções infantis e canções folclóricas nacionais	Não aborda esse assunto	Músicas infantis	Não aborda esse assunto	Canções infantis, MPB, instrumental
Espaço físico para as aulas de música e recursos materiais	Sala de música e de aula e espaços alternativos; Instrumentos convencionais	Sala de aula e pátio, instrumentos de percussão.	Sala de aula; sala de música ou artes	Sala de aula e pátio; Instrumentos de percussão	Não expõe esse assunto	Sala de aula, e pátio
Atividades musicais e repertório mais frequentes	Qualitativa: observação, do processo contínuo vivenciado	Qualitativa: observação, do processo contínuo vivenciado	Não aborda o assunto	Não aborda o assunto	Não aborda o assunto	Não aborda o assunto
Problemas que afetam a prática pedagógica	Espaço físico; falta de orientação e capacitação para faixa etária, turmas numerosas; inadequação da formação universitária, falta entrosamento dos professores e de apoio de coordenadores	Falta de formação musical e de professor especialista, número elevado de turmas, falta de espaço físico; falta de material.	Número excessivo de aulas, falta de material específico aulas, falta de capacitação específica para esta faixa etária	Falta de professor especialista; escassez de material, ausência da música nos cursos de formação para professores, falta de apoio dos gestores	Falta de formação musical e de professor especialista	Falta de formação musical e de professor especialista.

Demandas	Sala e material adequados, turmas menores, cursos formação continuada, maior entrosamento e apoio da coordenação	Formação continuada; acompanhamento pedagógico; trabalho integrado e colaborativo com o especialista em música	Material específico; menor número de aulas semanais.	Especialistas querem presença do educador infantil nas aulas de música; generalistas querem professor especialista	Professor especialista de música	Professor especialista de música
Conhecimento do RCNEI e outros documentos para orientar a música na educação infantil	Conhecem RCNEI, e "Um outro olhar" da PMV, mas utilizam pouco	Conhecem mas poucos utilizam. Dificuldades na compreensão	Não aborda esse assunto	Conhecem, mas poucos utilizam.	Não aborda esse assunto	Conhecem, mas poucos utilizam

Este quadro revela questões comuns a essas pesquisas realizadas em quatro regiões brasileiras: Ribeiro (2012) e Loureiro (2010), na região sudeste; Gomes (2011), na região nordeste; Duarte (2010), na norte; Diniz (2005), no sul do Brasil. Como esta presente pesquisa é a única que trabalhou exclusivamente com professores especialistas, licenciados em música, foi possível verificar não apenas resultados comuns às demais pesquisas como também outros resultados, exclusivos deste trabalho. Optamos por comentar essas questões nas Conclusões, apresentadas a seguir.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como o objetivo identificar e compreender como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES), abordando: as estratégias de ensino, os conteúdos para as diferentes faixas etárias, o espaço físico e os materiais pedagógicos disponibilizados para as aulas de música, e o perfil e concepções norteadoras dos professores de música na educação infantil.

A partir dos resultados encontrados e da fundamentação teórica estudada foi possível verificar que a educação infantil foi uma conquista recente em termos de legislação, lembrando que por vários anos o ensino infantil era assistencialista, sendo considerado apenas “um local seguro enquanto as mães iam trabalhar”. Ainda não se pensava no potencial educativo destas instituições para as crianças. Somente em 1996 é que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Considerando então que a educação infantil, como etapa da educação básica, é algo recente e que ainda requer aprimoramentos, o que dizer então do ensino de música nas escolas regulares? Esta é uma prática muito mais recente e que ainda necessita de muitas discussões para que sua efetivação aconteça nas escolas regulares de todo o Brasil.

Durante a minha pesquisa e, falando também como uma das professoras de música dos CMEIs de Vitória, pude verificar alguns avanços com relação ao ensino de música nas escolas municipais desta capital brasileira, a começar pela realização de concurso público para a efetivação de professores para os CMEIs. É importante salientar que o concurso ocorreu antes da promulgação da Lei 11.769, de 2008.

Percebe-se também que muitas mudanças precisam ser realizadas para uma melhor qualidade desse ensino. São justamente algumas dessas as questões que foram levantadas exclusivamente nesta pesquisa. Os profissionais nela envolvidos, todos licenciados em música, reivindicaram, por exemplo, formação específica para atuarem com a faixa etária deste segmento da educação. Eles alegam dificuldades em lidar principalmente com as crianças de zero a três anos e ressentem de não

terem tido esse tipo de orientação durante sua formação universitária. Um professor generalista, sem formação musical, talvez não tenha condições de perceber as sutilezas de um trabalho musical com crianças muito novas.

Ter uma sala de música com um bom tratamento acústico e com um tamanho que permita atividades de livre movimentação das crianças também me parece ser uma reivindicação de quem sabe as possibilidades de um bom trabalho de educação musical na educação infantil.

A necessidade de troca de experiências entre nós, professores de música dos CMEIs de Vitória, é também uma demanda específica de quem tem consciência sobre o quanto essa troca pode ser geradora de novas idéias que, sem dúvida, contribuirão para o enriquecimento do trabalho em sala de aula. A utilização de um repertório mais diversificado, como a música popular brasileira, a música erudita, canções folclóricas e infantis, como também uma maior diversificação de atividades em sala de aula, também podem ser conseqüência de uma formação musical e pedagógica mais refinada dos professores de música dos CMEIs.

Dentre as concepções norteadoras dos professores de música dos CMEIs, percebeu-se uma prática voltada para questões específicas da música. Foi observada uma predominância de práticas musicais destinadas à utilização da música como forma de expressão da criança, tais como atividades de performance corporal, vocal e instrumental; de escuta ativa; e de criação, e não apenas como suporte para formação de hábitos ou para ser utilizada durante festividades em datas comemorativas. Nesse sentido, vale ressaltar que isso é uma evolução em se tratando de ensino de música na escola regular.

A utilização do canto como principal atividade, da música como forma de comando, a priorização das canções infantis como repertório, e a demanda por um professor especialista de música foram questões específicas das outras pesquisas, principalmente daquelas que trabalharam exclusivamente com professores generalistas (RIBEIRO, 2012; DUARTE, 2010; DINIZ, 2005).

Apesar dessas especificidades, constatamos também resultados semelhantes aos nossos, que foram apontados pelos cinco trabalhos aqui estudados - Ribeiro (2012) Gomes (2011); Loureiro, 2010; Duarte (2010) e Diniz (2005), realizados em quatro

diferentes regiões brasileiras. São eles: a falta de orientação das Secretarias Municipais de Educação e dos coordenadores de cada escola, a falta de uma formação continuada na área, turmas muito numerosas, a falta de um local adequado para as aulas música e a utilização precária do RCNEI.

É provável que esse conjunto de questões levantadas por quase todos os trabalhos reflitam a real situação do ensino de música na educação infantil de todo país, principalmente as que se referem à falta de um documento orientador elaborado pelas instituições oficiais de cada município e a falta de formação adequada dos professores para atuarem neste segmento da educação. Os generalistas alegam não terem formação musical e nós, os especialistas, colocamos a nossa pouca formação para atuarmos, principalmente, com crianças de zero a três anos.

Assim, a questão da formação do professor talvez seja a tônica que deva ser encarada com urgência. É fundamental que os cursos de licenciatura em Música revejam seus currículos e os adequem às necessidades específicas de cada região do nosso país. A prática reflexiva deve ser priorizada em detrimento de um ensino teórico que, muitas vezes, é vazio e anacrônico.

Espero que pesquisas como esta possam servir de inspiração para novas investigações sobre este assunto e que, um dia, a música retorne definitivamente para todas as escolas do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AZEVEDO, F. (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. *A educação infantil no contexto das políticas públicas*. Universidade de Brasília. Instituto de psicologia, 2003.

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

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: *A inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado*. UPF. IX ANPED Sul. 2012.

CRAIDY, Carmem Maria. *Educação infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CRAVO, Terezinha Baldassini (org). *Gestão da educação em Vitória: Caminhos, estratégias e contradições*. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012.

DAVIES, Nicholas. Legislação educacional federal básica. São Paulo: Cortez, 2004.

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

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

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

DUARTE, Rosangela. A construção da musicalidade do professor de educação infantil. 2010. 1v. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

EDUCAÇÃO, Secretária de. *A Educação Infantil o município de Vitória: um outro olhar*. Vitória (ES): Multiplicidade, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1999.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI, Junior. Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

GHIRALDELLI Junior. Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas Editora, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. *Revista de administração de empresas*. São Paulo. V.35, n.2, p.57-63, 1995.

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

FREITAS, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN Junior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática*. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATEIRO, Tereza;SOUZA, Jusamara.*Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação,registro, orientação,espaços,formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PARIZZI, M. Betânia. Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. IN: SANTIAGO, Diana et al (Org.). Salvador: PPGM da UFBA, 2011, p. 49-59.

PENNA, Maura.Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

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

PERETZ, I; ZATORRE, R.J. Brain organization for music processing. *Ann Rev Psychol* v. 56, p. 89-114, 2005.

RIBEIRO,Rosa Maria. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevista, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA. Anísio Spínola. Educação no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

REFERÊNCIAS DE CONSULTAS ONLINE

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>Data](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>Data) Acesso em 13 de julho de 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408> Acesso em 20 de abril de 2013.

BRASIL. Lei n. 4747/98. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória/ Capital do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Leis e Decretos Municipais. Disponível em [HTTP://sistemas.es.gov.br/webleis/aceso](http://sistemas.es.gov.br/webleis/aceso) Acesso em: 20 de outubro de 2012.

http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf Acesso em: 7 de janeiro de 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- **Formação Geral:**

Relate brevemente a sua formação como músico e educador musical

O que você considera importante para melhorar a formação dos educadores musicais de escolas regulares?

- **Contexto de atuação profissional:**

Por que escolheu trabalhar em escolas regulares

Que benefícios/contribuição a instituição que você trabalha te oferece na realização de seu trabalho musical

Relate as dificuldades encontradas em seu espaço de ensino para a realização do trabalho musical. Que estratégias você usa para solucionar esses problemas?

- **Formação Continuada**

A Secretária de Educação promove cursos de formação para os professores de música? Caso isso aconteça, eles atendem as suas expectativas?

O que você percebe no momento como necessidades específicas dos professores de música a serem contempladas nos cursos de formação continuada?

O que você espera de um curso de formação continuada em música quanto a sua programação e aos temas abordados?

- **Dados sobre o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/MEC)- vol. 3:**

Você conhece o RCNEI?

Você o utiliza?

Como utiliza?

Quais críticas, você faria ao RCNEI?

- **Secretaria Municipal de Educação (SEME):**

Você recebe alguma orientação da SEME, com relação ao trabalho de música nas escolas?

Conhece algum documento ou lei da Secretaria relacionado à área de atuação do professor de música?

O documento “Um outro olhar” te oferece alguma ajuda na realização do seu trabalho?

Existe alguma iniciativa da SEME em criar um documento local para orientar o ensino de música na educação infantil?

- **Interlocução com o CTA - pedagogos (as), e diretores (as):**

Como você planeja as suas aulas de música? O que você considera importante para fazer os planejamentos de forma a contemplar todas as faixas etárias presentes no CMEI?

Você tem orientação dos pedagogos (as) nos planejamentos dos conteúdos a serem trabalhados?

Quais os principais obstáculos encontrados no cotidiano escolar para a realização das aulas de música?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA O EDUCADOR INFANTIL

Ao responder esse questionário:

- **Assinale** com [x] todas as alternativas que lhe parecem pertinentes;
- **Preencha** os campos em branco [_____];
- Sempre que considerar necessário, **faça comentários adicionais**.

Por favor, **escreva com letra de forma**.

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

Nome do CMEI em que você trabalha:

Bairro: _____

Sexo: feminino masculino

Idade: _____

- **Qual a tua formação?(Especifique se estiver em andamento)**

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

- **Qual é o seu tempo de serviço na educação infantil?**

MENOS de 1 ano 1 a 4 anos 5 a 9 anos

10 a 14 anos MAIS de 15 anos

- **Você:**

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

—
Toca algum instrumento musical?
Qual/Quais? _____

Tipo de mídia que utiliza para ouvir música:

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

Tipo de evento social em que voce ouve música:

- Congo Em Casa Escola Festival Punk
 Hip Hop Igreja Roda de Samba
 Shows Teatro TV Outros: _____

- **Você tem participado de cursos, oficinas, seminários, projetos ou encontros na área de música?**

Não Sim

Especifique: _____

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

•	Bossa nova
	Canção folclórica brasileira
	Canção folclórica estrangeira
	Forró
	Gospel / Evangélica / Religiosa
	Música erudita (“clássica”): até o século XIX
	Música erudita contemporânea: do século XX
	MPB
	New age
	Pagode
	Rap, funk, hip hop e similares
	Regional brasileira
	Rock

	Romântica nacional
	Romântica internacional
	Samba
	Sertaneja
	Trilha Sonora de Filmes
	Outras: _____

DADOS SOBRE AS ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

- utilização dos instrumentos musicais construídos em performances instrumentais e/ou em sonorizações diversas
- identificação dos timbres de instrumentos musicais
- execução de canções para formação de hábitos (lanche, formar fila, etc.)
- improvisação/composição ou criação de músicas
- informações sobre as obras musicais ouvidas /história da música / compositores
- reconhecimento auditivo de diferentes formações instrumentais (orquestra, banda, trios, duos, etc.)
- sonorização de histórias (contos de fadas, produção literária infantil, etc.)
- comparecimento a espetáculos musicais (shows, concertos, etc.)
- visitas a escolas de música
- outros. Especifique: _____

- **Que tipo de repertório utiliza nas aulas de música?**

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

- **As atividades musicais realizadas são:**

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

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

- apresentações em datas específicas do calendário letivo (ex.: dia das

mães, festas juninas, dia dos pais, aniversário da escola, festa da família, etc.)

mostras artísticas execução de hinos oficiais/hora cívica

outros.Especifique: _____

• **Qual a carga horária destinada as aulas de música?**

20 a 30 minutos/semana 1 h/aula/semana 2 h/aula/semana

outra.Especifique: _____

11.Considera essa carga horária suficiente para realização do trabalho de música

() Não () Sim. Especifique

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

na sala de aula da turma em uma sala especifica de música

no parque no pátio em outros locais. Especifique:_____

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

A escola **NÃO** disponibiliza equipamentos para as atividades musicais

televisão aparelho de som violão

instrumentos alternativos (de 'sucata') flauta doce

instrumentos de percussão piano ou teclado DVD CDs

vídeo cassete Livros, revistas, jornais

material didático (livros de música, partituras musicais, etc.)

outros.Especifique:_____

—

14.Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver suas aulas de música

() Não () Sim. Especifique

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

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

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

não sim

19. Caso você conheça a proposta de música contida no RCNEI, você o Utiliza no seu contexto de sala de aula?

sim, com frequência às vezes não

20. Você utiliza outras propostas curriculares no contexto sala de aula?

Não Sim

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PMV/SEME

21. A PMV/SEME realiza cursos de formação continuada na área de música?

Não Sim. Especifique

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM PESQUISA– UFMG

Título da pesquisa: Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória-E. S

Pesquisadores responsáveis: Cintia Dutra Tavares e Prof^a. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Prezados Professores,

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Música na Educação Infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória-ES. Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e será realizada no âmbito dos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) da Rede Municipal de Educação de Vitória-ES. A Secretaria Municipal de Educação já autorizou a realização dessa pesquisa que terá como objetivos: Verificar de que maneira a música vem sendo utilizada no processo de ensino aprendizagem musical no município de Vitória- ES, abordando os espaços físicos para as aulas de música, estratégias de ensino, perfil e concepções norteadoras dos professores de educação infantil.O tema da pesquisa é de extrema relevância, considerando, principalmente, a promulgação da Lei nº 11.769 (2008) que tornou obrigatório o ensino da música na Educação Básica.

A coleta de dados se dará por meio da aplicação de questionário (com questões fechadas e abertas) que levantará dados sobre o (a) professor (a) e sua formação, nível (eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas, e mais entrevista semiestruturada (combinando perguntas abertas e fechadas), e será audiogravada, visando um maior aprofundamento do objetivo da pesquisa. Todos os dados coletados serão arquivados por um período de cinco (5) anos, e poderão ser utilizados em pesquisas, divulgações científicas e publicações em revistas da área

de música e educação. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-los, assim como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

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

Atenciosamente,

Cintia Dutra Tavares
Mestranda -Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 3433-7794

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

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

Após ter sido informado (a) sobre a pesquisa da UFMG, “Música na Educação Infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória-ES, e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____ responsabilizo-me pelas informações fornecidas e dou consentimento à Cintia Dutra Tavares e à Prof. . Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca a referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não identificação.

Assinatura do Responsável: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIRETORES DOS CMEIs EM PESQUISA – UFMG

Título da pesquisa: Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória-E. S.

Pesquisadores responsáveis: Cintia Dutra Tavares e Prof^a. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Prezados Diretores,

Os professores desta escola estão sendo convidados a participar da pesquisa intitulada “Música na Educação Infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória-ES”. Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e será realizada no âmbito dos CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal de Educação de Vitória-ES. A Secretaria Municipal de Educação já autorizou a realização dessa pesquisa que terá como objetivos: Verificar de que maneira a música vem sendo utilizada no processo de ensino aprendizagem musical no município de Vitória- ES, abordando os espaços físicos para as aulas de música, estratégias de ensino, perfil e concepções norteadoras dos professores de educação infantil. O tema da pesquisa é de extrema relevância, considerando, principalmente, a promulgação da Lei nº 11.769 (2008) que tornou obrigatório o ensino da música na Educação Básica.

A coleta de dados se dará por meio da aplicação de questionário (com questões fechadas e abertas) que levantará dados sobre o (a) professor (a) e sua formação, práticas pedagógico-musicais realizadas, e mais entrevista semi-estruturada (combinando perguntas abertas e fechadas), visando um maior aprofundamento do objetivo da pesquisa. Todos os dados coletados serão arquivados e poderão ser utilizados em pesquisas, divulgações científicas e publicações em revistas da área de música e educação. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-los, assim

como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

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

Atenciosamente,

Cintia Dutra Tavares
Mestranda - Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 3433-7794

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

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

Após ter sido informado (a) sobre a pesquisa da UFMG, “Música na Educação Infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória-ES”, devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, responsabilizo-me pelas informações fornecidas e dou consentimento à Cintia Dutra Tavares e à Prof. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca a referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não identificação.

Assinatura do Responsável: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

Sou favorável à aprovação do projeto de pesquisa, tendo em vista o cumprimento de todas as solicitações do COEP.

A pesquisadora assinou o termo de compromisso e foram inseridos o questionário, o roteiro de entrevista semi-estruturada e o documento de autorização (anuência) da Secretaria Municipal de Educação na Plataforma Brasil. Esclareceu-se que a entrevista será gravada e que os dados serão armazenados na Escola de Música da UFMG e ficarão sob a guarda das pesquisadoras por 5 anos, quando serão destruídos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Não

Necessita Apreciação da CONEP:

Aprovado conforme parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

BELO HORIZONTE, 29 de Outubro de 2012.

Assinado por: Maria Teresa Marques Amaral (Coordenador)

E-mail: coep@prpq.ufmg.br; coep@reitoria.ufmg.br

ANEXO 6



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

OF. N° 308/12-SEME/GAB

Vitória, 21 de março de 2012

Ref. Protocolado n° 4929/2012

Prezada Professora,

Em atenção à solicitação de V. S^a, relacionada com o desenvolvimento de estudo para dissertação de Mestrado, proposto pela aluna **Cintia Dutra Tavares**, da Universidade Federal de Minas Gerais, vimos informar que a realização de pesquisas acadêmicas, no âmbito das unidades municipais de ensino, está condicionada à aprovação do projeto, por parte do Coletivo Escolar, conforme orientações desta Secretaria contidas no Ofício-Circular n° 048/09-SEME/GAB, cuja cópia segue anexa.

Nesse sentido, recomendamos a aluna entrar em contato com as Direções das Unidades Municipais de Ensino de seu interesse, munida de resumo do correspondente projeto de pesquisa, buscando a pretensa autorização.

Por oportuno, colocamos a Gerência de Educação Infantil à disposição, para outras informações pertinentes ao referido trabalho, observando o interesse e a conveniência para o serviço público.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Vania  de Araújo
Secretária Municipal de Educação

Ilm.^a Sr.^a.

Professora Dra. Maria Betânia Parizzi

Coordenadora Geral do Centro de Musicalização Infantil - UFMG