

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABEL NERCOLINI CERON

**VESTÍGIOS DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE LAGES / SC**

Lages

2020

ISABEL NERCOLINI CERON

VESTÍGIOS DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO
DE LAGES / SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2020

Ficha Catalográfica

C416v Ceron, Isabel Nercolini.
Vestígios da música na história da educação infantil do município de Lages-SC/Isabel Nercolini Ceron – Lages, SC, 2020.
199 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Educação Infantil. 2. História da Educação. 3. Infância. 4. Michel Foucault. 5. Música. I. Dresch, Jaime Farias. II Título.

CDD 372.87

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

Isabel Nercolini Ceron

**VESTÍGIOS DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 28 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



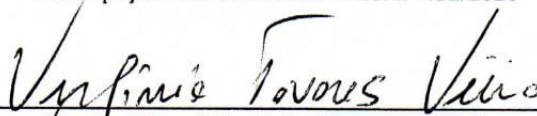
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Paula Corrêa Henning
Examinadora Externa – PPGEA/FURG
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Prof. Dr. Filipi Vieira Amorim
Examinador Externo – IF/FURG
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Profa. Dra. Virgínia Tavares Vieira
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

*Dedico esta pesquisa a meu filho Henrique
que me ajuda a perceber os discursos que me
constituem, me ensinando a buscar cada dia
ser uma pessoa melhor.*

*Ao meu esposo Andrigo, por estar sempre me
incentivando e me apoiando em todos os
momentos da minha vida.*

*Ao meu irmão Bruno e cunhada irmã Elaine
Por me ajudarem e socorrerem sempre sem
pedirem nunca nada em troca*

*E dedico aos meus pais, Irineu e Marlova,
por terem me ensinado a jamais desistir
e a ser quem eu sou.*

*“Esquecer o caminho é feio.
Pra saber onde se quer chegar,
É preciso se lembrar da onde veio”
(D.U.T.U.M.O.B, Filipe Ret).*

AGRADECIMENTOS

Mestre em Educação. Mais que um título, é uma etapa de vida, um crescimento pessoal e profissional, uma constituição de si mesma, uma resistência às coisas postas, novos e diferentes olhares, pensamentos, novos horizontes.

Tenho muito a agradecer a todos e todas que estiveram de algum modo nesta caminhada. Agradeço primeiramente a Deus, pela sua luz em minha caminhada. A minha família, em especial meu pai Irineu Ceron e minha mãe Marlova Aparecida Nercolini Ceron, que sempre me incentivaram nos estudos, acreditaram no meu potencial e me ofereceram tantas oportunidades. Ao meu esposo Andriago Silva Pereira, que sempre está ao meu lado, nos momentos fáceis e difíceis, e com sua fé em como posso realizar cada sonho que almejo. Ao meu filho Henrique Ceron Pereira, meu amor infinito, que me ensina a cada dia a refletir e buscar sempre ser uma pessoa melhor, que com seu jeitinho amoroso e sapeca me enche de luz. E ao meu irmão Bruno Nercolini Ceron e minha cunha irmã Elaine Aparecida Hintze Ceron, que estão sempre prontos a partilhar palavras e atitudes carinhosas e amigas.

Preciso agradecer imensamente ao querido professor Dr. Jaime Farias Dresch, meu orientador, por todo apoio, incentivo e por acreditar no meu potencial, sempre se mostrando solícito e disponível para tirar dúvidas e provocar meu pensamento. À minha primeira orientadora, a querida professora Dr.^a Carmen Lucia Fornari Diez, que me apresentou e me encantou com uma nova perspectiva de olhar a educação e o mundo, auxiliando e orientando meus primeiros passos na pesquisa

Aos amigos da turma de 2018 do mestrado, meus parceiros e minhas parceiras de caminhada, em especial meu amigo de outros carnavais, Wilson Rafael Schimila, amigo com todas as letras, que partilhou momentos de estudos, risadas, incertezas e alegrias. Minha amiga Tânia Trecino, que tive o privilégio de conhecer no mestrado com todo o seu conhecimento e experiência de vida inspiradoras. Às minhas colegas de orientação e de grupo de pesquisa, Lucimar Costa, Viviane Costa Rosa dos Santos, Daniela Sá, Denise Vieira, Janilde Crestani, Daniela Meurer, que de um jeito ou de outro partilhavam ideias, conhecimentos, dúvidas que contribuíram para o meu crescimento. Assim, estendo meu agradecimento a todos e todas os/as colegas da turma 2018, vitoriosos por seus percursos e conquistas.

Não posso deixar de agradecer a minha amiga Flavia Helena Fernandes Pereira, que durante minhas dúvidas em fazer o processo seletivo para entrar no mestrado, não mediu esforços para ler meu projeto, oferecendo sugestões, ideias e conselhos, acreditando até o último

momento que eu conseguiria. A Kelly Silva, que sempre estava com suas palavras amigas de incentivo, e a Elen Padilha, amiga sonhadora e ao mesmo tempo pé no chão, que esteve e está sempre torcendo em toda a minha caminhada. Agradecer aos amigos e amigas, familiares, colegas que presentes fisicamente ou em pensamentos, apoiaram desde sempre e vivenciaram minhas alegrias e angústias, as certezas e as dúvidas.

Aos professores membros da banca examinadora, professora Dra. Paula Corrêa Henning, examinadora externa (PPGEA/FURG), professor Dr. Filipi Vieira Amorim, na qualificação examinador interno e, posteriormente, na banca de defesa, examinador externo (IE/FURG), e a professora Dra. Virgínia Tavares Vieira, examinadora interna (PPGE/UNIPLAC), que leram com afinco minha dissertação, compartilhando sugestões, conhecimentos e experiências e contribuindo imensamente para o crescimento da pesquisa. Sou extremamente grata pelo carinho e atenção dedicada por cada um.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPLAC, que em suas aulas e nos corredores, estiveram prontos a partilhar e auxiliar com seus conhecimentos e vivências, nas disciplinas ministradas e na minha constituição como pesquisadora.

Agradeço à Secretaria da Educação e ao Colégio Santa Rosa de Lima que durante todo momento se mostraram solícitos, contribuindo com as fontes que engrandeceram a pesquisa. Não posso deixar de lembrar com carinho das professoras entrevistadas que, com toda humildade e solidariedade, compartilharam suas experiências e vivências, suas práticas e conhecimentos, tornando a então pesquisa ainda mais próxima da realidade por elas vivenciadas.

Para finalizar, agradeço a prefeitura pela bolsa e licença, e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC (Termo de Outorga 2019TR70) pelo apoio.

*Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria*

*É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece*

*O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer*

*Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria*

*É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder*

*É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor*

*Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face*

*É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade*

*Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria*

(Monte Castelo, Renato Russo)

RESUMO

Este estudo buscou vestígios da música na história da Educação Infantil do município de Lages/SC, articulando a música com a infância, partindo do questionamento: quais seriam os vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir uma história da educação musical na Educação Infantil em Lages/ SC? Entendendo que os espaços de relações sociais pressupõem situações de relação de poder e saber, esta pesquisa teve por objetivo buscar vestígios históricos da inserção da música para construir uma história da educação musical na Educação Infantil de Lages/ SC. Realizou-se um apanhado da história das crianças no Brasil contextualizando a Educação Infantil e as diferentes contextualizações do atendimento à infância até os dias atuais; verificou-se como a música esteve presente na infância na trajetória histórica ocidental e brasileira; e foi realizado um breve panorama da Educação Infantil do município verificando vestígios históricos de educação musical. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que traz discussões e pensamentos de Michel Foucault (2002, 2005, 2006, 2012, 2014), com a contribuição de autores e autoras que problematizam e discutem na perspectiva foucaultiana. Todas as seções foram articuladas com o pensamento e alguns dos conceitos de Foucault, como discurso, genealogia, verdade, disciplina e disciplinarização, e governo dos corpos. A pesquisa de campo foi efetuada por meio da coleta de fontes documentais e a realização de entrevistas semi-estruturadas que foram analisadas por meio das ferramentas genealógicas foucaultianas. Foram contemplados nesta pesquisa como fontes documentais os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), que com seus históricos contribuíram para compreender um pouco de como e quando a educação infantil foi implantada no município de Lages, assim como foi enfatizado a presença da música nos PPPs e a valorização dada a ela na infância. Também foram entrevistadas cinco professoras de educação infantil que contribuíram com suas experiências e memórias na elaboração das categorias discutidas no texto. Desta forma, não se pretende oferecer soluções, mas mostrar o que acontece sob novos olhares, na busca da reflexão sobre quem somos e sobre as práticas efetuadas na atualidade. Na proliferação e dispersão dos acontecimentos, pode-se perceber a emergência da criança e da música na infância, no complexo jogo de forças, diante de verdades constituídas que até os dias atuais se proliferam de alguma forma. Pretende-se contribuir ao realizar um recorte regional, levantando dados e elementos da história para levar a reflexões e interpretações da realidade atual, possibilitando novos olhares para a Educação Infantil do município de Lages assim como oportunizar a música nas práticas com a infância para seu desenvolvimento e diferentes aprendizados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Michel Foucault. História da Educação. Infância.

ABSTRACT

This study sought traces of music in the history of Early Childhood Education in the city of Lages / SC, articulating music with childhood, starting from the question: what would be the historical remains of the insertion of music to recognize / build a history of musical education in Early Childhood Education? in Lages / SC? Understanding that the spaces of social relations presuppose situations of power and knowledge, this research aimed to search for historical traces of the insertion of music to build a history of musical education in Early Childhood Education in Lages / SC. An overview of the history of children in Brazil was made contextualizing Early Childhood Education and the different contextualizations of childcare to the present day; it was verified how music was present in childhood in the western and Brazilian historical trajectory; and a brief overview of Early Childhood Education in the municipality was carried out, verifying historical traces of musical education. It is a research with a qualitative approach that brings discussions and thoughts by Michel Foucault (2002, 2005, 2006, 2012, 2014), with the contribution of authors who discuss and discuss in the Foucault perspective. All sections were articulated with thought and some of Foucault's concepts, such as discourse, genealogy, truth, discipline and disciplinarization, and government of bodies. The field research was carried out by collecting documentary sources and conducting semi-structured interviews that were analyzed using the Foucaultian genealogical tools. In this research, the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the Municipal Early Childhood Education Centers (CEIMs) were considered as documentary sources, which with their history contributed to understand a little of how and when early childhood education was implemented in the municipality of Lages, as it was emphasized the presence of music in PPPs and the appreciation given to it in childhood. Five early childhood teachers were also interviewed who contributed their experiences and memories in the elaboration of the categories discussed in the text. In this way, it is not intended to offer solutions, but to show what happens under new perspectives, in the search for reflection on who we are and on the practices carried out today. In the proliferation and dispersion of events, it is possible to perceive the emergence of children and music in childhood, in the complex game of forces, in the face of constituted truths that until today are proliferating in some way. It is intended to contribute by making a regional cut, raising data and elements of history to lead to reflections and interpretations of the current reality, enabling new perspectives on Early Childhood Education in the municipality of Lages as well as providing opportunities for music in childhood practices for its development and different learnings.

Keywords: Early Childhood Education. Music. Michel Foucault. History of Education. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Foto 1 – Primeira fachada do Colégio Santa Rosa de Lima	123
Foto 2 – Coleginho Imaculada Conceição	124
Foto 3 – Crianças em apresentação de Natal	126
Foto 4 – Crianças em Festa de São João	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBIA	Centro Brasileiro para Infância e Adolescência
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Conselho de Educação Básica
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
DCA	Fórum Defesa da Criança e do Adolescente
DF	Distrito Federal
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
ES	Espírito Santo
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FCBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FURG	Universidade Federal Do Rio Grande
IDCH	O Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas
IE	Instituto de Educação
<i>HTTP</i>	<i>Hypertext Transfer Protocol</i>
LBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MT	Mato Grosso
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PFL	Partido da Frente Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SIMPROEL	Sindicato Municipal dos Professores de Lages
SINPAS	Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A CRIANÇA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: A CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1 SENTIMENTOS DAS INFÂNCIAS: RUPTURAS NUMA HISTÓRIA DO OCIDENTE	21
2.1.1 A criança como um adulto em miniatura.....	23
2.1.2 Da paparicação à cientificidade: o pensamento pedagógico e a constituição de uma sociedade moderna	25
2.1.3 A educação e o governo da infância	33
2.2 PERSPECTIVAS E CONTEXTOS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL NA HISTÓRIA DO BRASIL	38
2.2.1 Constituição do sujeito infantil: o governo das crianças no Brasil colonial.....	39
2.2.2 A criança no contexto da modernidade no Brasil	48
3 TEMPOS HISTÓRICOS DA MÚSICA: A INFÂNCIA INSERIDA NA HISTÓRIA DA MÚSICA OCIDENTAL E BRASILEIRA	59
3.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE	60
3.1.1 Experiências pedagógicas para a educação musical no ocidente	70
3.2 AS FUNÇÕES DA MÚSICA NAS TERRAS TUPINQUINS	77
4 VESTÍGIOS DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES	87
4.1 FERRAMENTAS GENEALÓGICAS DE FOUCAULT: AMPLIANDO OLHARES.....	89
4.2 A PRESENÇA DA MÚSICA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES	94
4.2.1 Diante dos projetos políticos pedagógicos: rupturas sobre o acesso à educação infantil pública no município de lages	95
4.2.2 A música presente nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipais	102
4.2.2.1 Referencial Curricular da Educação Infantil: um dispositivo pedagógico instituindo verdades	103
4.2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular como dispositivo: constituindo saberes e práticas	106
4.2.2.3 Os dispositivos e a valorização da música: aspectos de inserção da música nos PPPs	112

4.3 A PRESENÇA DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES	120
4.3.1 O Colégio Santa Rosa de Lima: primórdios da Educação Infantil lageana.....	121
4.3.2 As Alegrias da música: relatos da presença da música na história da educação infantil em Lages.....	129
4.3.2.1 A música e o desenvolvimento integral das crianças: possíveis contribuições na articulação música e infância.....	132
4.3.2.2 Relação da música no espaço da normalização: música como ferramenta na formação de subjetividades	139
4.3.2.3 Formação continuada de professores: a música como possibilidade de expressão livre da criança.....	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	167
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DOCUMENTOS	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	171
APÊNDICE D – QUADRO COM INFORMAÇÕES DESTACADAS DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS DE LAGES	173
APÊNDICE E – QUADRO CRONOLÓGICO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS DE LAGES COM AS DATAS DE INAUGURAÇÃO OU DE INÍCIO DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS ENTRE 0 E 6 ANOS.....	193
ANEXO A – HISTÓRICO 1.....	195
ANEXO B – HISTÓRICO 2.....	197
ANEXO C – PRÉ-PRIMÁRIO E JARDIM DE INFÂNCIA	199

1 INTRODUÇÃO

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Pensar diferente. Ver diferente. Refletir. Palavras impactantes de Foucault que me instigaram a fazer o Mestrado e me instigam a continuar na busca do conhecimento. Olhar com novos olhares, pensar por novas possibilidades, estar aberta a se aprofundar para que novas práticas sejam possíveis.

Para começar, é importante registrar o que me levou a realizar esta pesquisa. Formada em Pedagogia e trabalhando como professora de Educação Infantil, pude perceber na vivência de sala de aula como a música faz a diferença no desenvolvimento das crianças. Pelas canções, brincadeiras, atividades musicais lúdicas, o contato com instrumentos musicais e repertórios diversos os pequenos se envolvem com intensidade, curiosidade e entusiasmo. Percebendo a necessidade de aprimorar meus conhecimentos e contribuir ainda mais no aprendizado musical infantil, busquei uma nova licenciatura: Música.

Meu interesse não era me tornar professora de Música, mas complementar meu trabalho pedagógico, integrando a Pedagogia com a Música. A segunda graduação despertou em mim um desejo e uma certeza maior de que a educação musical contribui de diversas maneiras no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A leitura de artigos e obras de autores e educadores musicais como Swanwick (2003), Schafer (2001), Gainza (1988), entre outros, que traziam em seus registros a relação teórico-prática da música e da educação, fortaleciam meus conhecimentos e ao mesmo tempo incutiam desafios e questionamentos sobre como a música esteve e está presente no cotidiano das instituições da infância.

Em 2013 e 2014 assumi as disciplinas de Educação Musical e Estágio Curricular Obrigatório na Licenciatura em Música – UNIPLAC. Trabalhando com estas duas áreas do curso, que se complementavam em muitos aspectos, aprofundei um pouco mais meus estudos, tentando compreender como a música poderia fazer a diferença no ensino básico, como ela poderia conquistar seu espaço diante de tantas disciplinas enraizadas historicamente nas escolas. Foi um grande desafio, ainda mais estando à frente dos estudantes do curso de licenciatura, orientando-os em seus estágios com suas propostas, suas inquietudes e seus anseios. Foi uma experiência incrível, de amadurecimento profissional e pessoal, que vieram a instigar ainda mais meus pensamentos sobre a relação da música e a infância.

Em 2017, estive no Núcleo de Educação Permanente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Lages. Essa experiência me proporcionou muitas alegrias e aprendizados, conhecendo professores e professoras com diversas práticas. As vivências também me trouxeram muitas inquietações sobre as diferentes práticas, em especial como a música vem sendo trabalhada na Educação Infantil.

Problematizar como as coisas estão postas, nos diferentes contextos, é aqui reconhecida como uma função da pesquisa na área da educação. De acordo com Revel (2005, p. 21), “[...] devemos, de nossa parte, fazer emergir da contingência histórica, que nos faz ser o que somos, possibilidades de ruptura e de mudança”. Pensando nessa emersão, e diante das minhas inquietações, viu-se a relevância de procurar vestígios históricos da inserção da música para construir uma história da educação musical na Educação Infantil do município de Lages/ SC.

A obrigatoriedade do atendimento à infância em instituições de Educação Infantil é muito recente. De acordo com a Constituição de 1988, em seu artigo 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito das crianças à educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 no Artigo 4.º, torna dever do Estado o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças entre zero e seis anos de idade, podendo também ser oferecido por instituições privadas – como complementa o Artigo 7.º da mesma lei – sendo estabelecida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

As primeiras formas de atendimento infantil em Lages iniciaram em casas e pastorais que, ao passar dos anos e com as mudanças de discursos criados historicamente e culturalmente, precisaram adaptar seu atendimento às infâncias de cada contexto histórico. Desta forma, pressupôs-se a existência de vestígios históricos em relação às práticas musicais proporcionadas e produzidas para ou com as crianças nos diferentes contextos históricos e com propostas referentes às realidades de cada época. Foi possível verificar, contudo, que são escassos os registros em relação à história da Educação Infantil de Lages e sobre as diferentes práticas e propostas de educação musical numa história da Educação Infantil local.

Devido à escassez de um documento com o registro histórico das práticas e propostas musicais desenvolvidas na Educação Infantil do município de Lages, surgiu a seguinte indagação: quais seriam os vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir uma história da educação musical na Educação Infantil em Lages/ SC?

Esta pesquisa teve por objetivo buscar vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir uma história da educação musical na Educação Infantil de Lages/ SC. Realizou-se um apanhado da história das crianças no Brasil contextualizando a Educação Infantil e as diferentes contextualizações do atendimento à infância até os dias atuais; verificou-

se como a música esteve presente na infância na trajetória histórica ocidental e brasileira; e foi realizado um breve panorama da Educação Infantil de Lages verificando vestígios históricos de educação musical.

Todas as seções desta pesquisa trazem discussões e pensamentos de Michel Foucault (2002, 2005, 2006, 2012, 2014), com a contribuição de autores e autoras que problematizam e discutem na perspectiva foucaultiana. Foucault desenvolveu sua obra filosófica buscando saber quem somos nós, homens modernos. Para isso, pensou em fazer análises coletivas e sociais, analisando historicamente instituições e práticas não exploradas antes. De acordo com Foucault (2012b), os saberes e os discursos dependem das condições determinadas no corpo social. A sociedade tem sido progressivamente controlada por meio de técnicas de reclusão, de vigilância, de controle e exclusão. São relações de poder que determinam e conduzem a conduta cotidiana dos outros.

Para Foucault (2012b) as relações de poder não estão implantadas apenas em superestruturas, ou seja, o poder não é um objeto, e sim algo que está dentro das relações sociais. O autor questionava a concepção de poder como coercitivo, unilateral, imposto, estudando-o como dinâmica dentro da sociedade. Para ele, o poder não é vertical, vindo de cima para baixo; o poder é relação, se produz e circula no corpo social.

Esta pesquisa constituiu-se como um desafio diante da escassez de fontes históricas. Num primeiro momento, buscou-se por pesquisas correlatas relacionadas ao tema na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) com a intenção de localizar livros, pesquisas ou documentos em geral que pudessem trazer a temática da história da Educação Infantil em Lages, assim como a presença da música nas instituições infantis, valorizando o acervo local. A busca também foi realizada nos sites da UFSC e da BDTD, que é descrita na seção 4.

Na realização da busca por descritores que pudessem trazer publicações e pesquisas já realizadas sobre a temática, foi possível verificar que ainda não há nenhum registro documental relatando sobre os vestígios da inserção da música na história da Educação Infantil no município de Lages o que tornou a realização da presente pesquisa de grande importância para o registro, a reflexão e a difusão do conhecimento construído. Diante do exposto, a problemática e o objetivo geral, ao trazerem o termo “reconhecer/construir”, tem sua função. Pois, diante da escassez, são reconhecidas fontes que até então não foi reconhecido, para então construir uma história da inserção da música na Educação Infantil do município.

Esta dissertação está dividida em cinco seções. Como primeira seção, a Introdução, trazendo um pouco do contexto e da razão desta pesquisa. A seção 2, “A criança numa

perspectiva histórica: a constituição das infâncias e da Educação Infantil”, divide-se em duas partes: “Sentimentos das infâncias: rupturas numa história do Ocidente”, que compreende sentimento da criança considerada como um adulto em miniatura, da aparição à cientificidade, trazendo o pensamento pedagógico, a constituição de uma sociedade moderna, a educação e o governo das infâncias; e, na segunda parte, “Perspectivas e contextos da constituição do sujeito infantil na história do Brasil”, que leva a refletir sobre constituição do sujeito infantil no Brasil no século XVI, o governo das crianças numa sociedade escravista e o sujeito infantil no período Moderno no país.

Na seção 3, “Tempos históricos da música: a infância inserida na história da música ocidental e brasileira”, apresenta-se primeiramente um histórico da música na infância desde a antiguidade até meados do século XX, na subseção “Experiências de educação musical no Ocidente”. Nesta parte, também são destacados brevemente alguns nomes de pedagogos musicais ativos com suas influências pedagógicas para a educação musical no ocidente. Na subseção “As funções da música nas terras tupiniquins”, contextualiza-se a música desde a chegada dos jesuítas às terras brasileiras e suas diferentes utilidades em cada contexto.

Em “Vestígios da música na história da Educação Infantil em Lages”, são apresentados os relatos da pesquisa de campo realizada. Esta seção divide-se em três subseções que dialogam sobre os vestígios encontrados. Primeiramente, são explanados os fundamentos da pesquisa, contextualizando na perspectiva do pensamento de Michel Foucault, em “Ferramentas genealógicas de Foucault: ampliando olhares”. Na continuidade, em “Diante dos projetos políticos pedagógicos: rupturas sobre o acesso à educação infantil pública no município de Lages”, trata sobre os históricos presentes dos Projetos Políticos Pedagógicos de Lages/SC, abordando decretos, datas de inaugurações e implantações de creches municipais no município, que contribuíram para a elaboração dos Apêndices D e E. Em “A presença da música nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil do município de Lages”, foi realizada uma contextualização histórica dos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos, destacando, em seguida, a presença e a valorização da música nos documentos escolares.

Na continuidade, apresenta-se, na seção 4, “A presença da música na história da Educação Infantil em Lages”. Primeiramente, em “O Colégio Santa Rosa de Lima: primórdios da Educação Infantil lageana”, destacam-se as fontes documentais coletadas e disponibilizadas pelo Colégio Santa Rosa de Lima, trazendo alguns vestígios da música no Jardim de Infância de uma das instituições escolares mais antigas do município.

Em seguida, com a contribuição dos relatos de cinco professoras da Educação Infantil da rede pública e privada, foi possível dialogar com alguns aspectos da relação música e infância utilizando como aporte teórico autores que seguem uma perspectiva pós-estruturalista, assim como autores da área da educação musical. Os aspectos abordados compreenderam a subseção “As Alegrias da música: relatos da presença da música na história da educação infantil em Lages”, trazendo uma reflexão sobre “A música e o desenvolvimento integral das crianças: possíveis contribuições na articulação música e infância”, a “Relação da música no espaço da normalização: música como ferramenta na formação de subjetividades”, “A música como forma de expressão livre” e “Formação continuada de professores: a música como possibilidade de expressão livre da criança”.

Com suas vivências e experiências, os relatos das professoras contribuíram para desvelar um pouco dos vestígios da música proporcionada em diferentes contextos das infâncias de Lages e como a música é valorizada de diferentes formas na faixa etária compreendida nesta etapa da Educação Básica. Segundo Dias (2011), desvelar não seria extrair a verdade das coisas, mas interpretar as experiências no mundo, conhecendo-as, valorando-as e criando-as. A última seção compreende as considerações finais da pesquisa.

Entendendo que os espaços de relações sociais constituem-se a partir da relação de poder e saber, e verificando a necessidade de registrar os vestígios históricos da música nas instituições de Educação Infantil do município de Lages, esta pesquisa pretende contribuir historicamente ao realizar um recorte regional, levantando dados e elementos da história para melhor compreensão da realidade atual, possibilitando reflexões sobre os saberes e práticas musicais adotadas na história da Educação Infantil do município, assim como possibilitar novos olhares e práticas da música na infância.

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense do município de Lages – SC, especificamente à linha de pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação. Também contribui nas discussões referente às infâncias no Núcleo de Pesquisa em Educação Básica (NuPEB).

2 A CRIANÇA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: A CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fundamentação teórica, embasada na perspectiva foucaultiana, não considera a história de forma linear e contínua e não se limita a apenas um nível de discurso. Michel Foucault (2012b) se preocupava em articular e analisar as relações de saber e poder na constituição dos sujeitos e as transformações sofridas no decorrer dos tempos.

Por meio de algumas ferramentas genealógicas fundamentadas no pensamento de Michel Foucault, foram destacados discursos e verdades estabelecidas sobre as diferentes infâncias constituídas na história do mundo ocidental. Na seção “Sentimentos das infâncias: rupturas numa história do ocidente”, são abordados diferentes sentimentos de infância por meio de alguns acontecimentos na Europa Ocidental entre os séculos XII e início do século XX. Contribuem para a reflexão autores que abordam a infância, assim como autores que amparam na reflexão das transformações de sentimentos e conceitos em relação ao sujeito infantil diante de um ideal moderno.

A segunda parte tratará de discursos relacionados às concepções das infâncias tornados legítimos no Brasil. Tal análise destaca alguns acontecimentos específicos desde o século XVI, como o período das navegações ibéricas; aspectos do projeto civilizatório jesuítico na colonização e no tratamento dos pequenos nativos, crianças portuguesas e nascidas do Brasil colonial; a escravidão e as atenções que eram voltadas aos filhos de escravos africanos; e a constituição de um sujeito infantil moderno no país.

Em todas as subseções buscou-se articulações com o pensamento e alguns conceitos de Foucault, como genealogia, poder, discurso, disciplina e disciplinarização, biopolítica, governo dos corpos e verdade, não se tratando da reconstrução de uma história de condutas, de comportamentos ou de representações, mas uma história das proveniências e emergências da infância para compreender os processos de subjetivação a que as infâncias estiveram e estão submetidas e a constituição discursiva dos sujeitos infantis da atualidade.

2.1 SENTIMENTOS DAS INFÂNCIAS: RUPTURAS NUMA HISTÓRIA DO OCIDENTE

Ao longo dos séculos, condicionamentos, processos de normalização e moralização foram produzidos para atingir propósitos diversos de sujeição dos indivíduos. Nos diferentes contextos, estereótipos de criança foram estabelecidos, constituindo condutas, pensamentos,

comportamentos e ações estabelecidos como ideais para a formação do sujeito infantil de cada época.

O papel social e o desenvolvimento da criança dependem das suas condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família, sendo o conceito de infância determinado historicamente, segundo as diferentes maneiras de organização social (KRAMER, 2011). Segundo Beck e Henning (2013, p. 30), “[...] em diferentes locais e épocas, as infâncias e as crianças foram constituídas e moldadas de modos diversos e para determinados fins”.

A criança, ao ser visualizada como sujeito histórico-cultural e social, pode ser considerada como ativa e integrante no processo das relações sociais, um sujeito concreto e produtor da história que se apropria de valores, crenças e comportamentos de acordo com a época na qual está inserida (KUHLMANN JUNIOR, 2015). É necessário “[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 31).

Diante das emergências da criança em momentos históricos, mudanças ocorreram na forma de pensar e tratar o corpo infantil (ABRAMOWICZ, 2018). Numa perspectiva histórico-crítica, a história é dinâmica e exige a pesquisa crítica de forma a possibilitar a renovação das interpretações, das investigações e das análises nos diversos contextos. Pesquisar a história da educação da infância pode contribuir para reflexões das práticas com as crianças no tempo atual, relacionando a teoria com a prática (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

Michel Foucault (2012b) propõe, por meio da genealogia, uma abordagem de caminhos percorridos numa descontinuidade da história para analisar a constituição dos sujeitos nos diferentes contextos, não colocando os saberes num mesmo plano. Conforme Foucault (2012b, p. 43), é necessário “[...] livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica”. Para ele, a genealogia busca ser “[...] uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2012, p. 43).

De acordo com Foucault (2014, p. 134), “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Desta forma, buscou-se escrever uma possível história da infância, enfatizando alguns acontecimentos discursivos que possibilitaram a emergência da criança no jogo de relações de

força, não no sentido de origem (ABRAMOWICZ, 2018), mas de refletir sobre as transformações de sentimentos, significados e concepções do sujeito infantil no ocidente.

2.1.1 A criança como um adulto em miniatura

Ariès (1981) em seus estudos da infância, fez um paralelo de registros literários e iconográficos com a história mostrando transformações do conceito e dos sentimentos da infância desde a Idade Média até a Modernidade na Europa Ocidental, trazendo percepções nos diferentes contextos da história: seus costumes, como seu corpo era visto e como sua fala era formada e compreendida. Segundo Abramowicz (2018, p. 13, grifo da autora), Ariès “[...] é considerado como ponto de partida na configuração de um campo científico que podemos denominar *estudos da infância*”.

O significado de infância não existiu sempre da mesma forma (ESCOBAR, 2010). Até o século XII a infância não era representada na arte e, provavelmente, não era reconhecida na sociedade da época (ARIÈS, 1981). Em obras dos séculos XI, XII e XIII, aparece representada como adultos em miniatura, apresentando expressões de adultos em corpos pequenos. O mesmo ocorria nas civilizações arcaicas, como na arte grega, na qual a infância era representada e idealizada. Após o período helenístico¹, o tema infância, como tantos outros, desapareceram da iconografia grega. Conforme Ariès (1981, p. 18) isso remete a pensar que a infância “[...] era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. Abramowicz (2018, p. 16) salienta que a criança era pensada pelos gregos “[...] como aquelas que em tudo falta: razão, humanidade, acertos, e vistas como enganos, como contraditórias etc.”

Nos séculos XIII e XIV, apareceram representações de crianças como anjos que se pareciam com adolescentes, assim como uma crescente representação da infância da Virgem Maria, de santos e de filhos de mulheres santas (ARIÈS, 1981). Em meados do século XV e XVI, começaram a surgir cenas de gênero, retratando grupos de meninos e meninas fazendo lições, desenhando ou brincando, aparecendo juntamente com sua família, no meio dos adultos. A criança se tornou mais presente na arte, sugerindo a ideia de que a vida das crianças estava misturada com a vida dos adultos, ao destacar sua presença nos grupos e multidões (ARIÈS, 1981).

¹ O Período Helenístico, ou Helenismo, compreende os séculos III e II a.C. em que os gregos estiveram sob o domínio do Império Macedônico (Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/periodo-helenistico-helenismo/>. Acesso em: 08 nov. 2019).

A criança, na Idade Média, era representada como um personagem, mas não como modelo de um retrato. Devido ao grande índice de mortalidade na época, os adultos não se apegavam aos infantis sendo que poderiam perdê-los eventualmente. Diante de sua fragilidade, a criança era vista com insignificância, com indiferença; a insensibilidade em relação à infância, naquele contexto, era algo naturalizado (ARIÈS, 1981). O sentimento de indiferença representa a concepção de criança naquele período, que via “[...] uma continuidade cíclica e inevitável entre as diferentes idades” (BUJES, 2001, p. 32).

As atitudes do adulto diante da criança sofreram transformações (ABRAMOWICZ, 2018). Na Idade Medieval, a idade das crianças era indeterminada pelas suas vestimentas e pelas atividades diversas da sociedade (ARIÈS, 1981). Eram vestidas como os adultos, não existindo a preocupação em distinguir a *enfance*, mas sim em transmitir pelas roupas sua posição social. Assim como os trajes eram semelhantes, as crianças também eram tratadas como adultos.

Em meados do século XVI o sentimento das mães e amas responsáveis por cuidar das crianças era de paparicação, considerado por Ariès (1981) como o primeiro sentimento da infância. Segundo o autor, a paparicação ocorria no meio familiar e se confundia com a indiferença, a exasperação e a visão de imperfeição da criança, que eram vistas como diversão e passatempo para os adultos tanto no meio familiar das camadas sociais burguesas quanto das populares. Essa imperfeição e insuficiência trazem uma necessidade de vigilância contínua do adulto sobre a criança, dando-lhe o direito ao adulto de vigiar, mostrar e intervir sobre tudo que a criança faz (ABRAMOWICZ, 2018).

Para Gallo (2004), a *episteme* moderna, termo foucaultiano, seriam os esforços de representar o mundo de forma ordenada. As ciências e disciplinas constituem-se em esforços de ordenação do mundo por meio dos saberes, relacionado com os mecanismos de poder. O poder para Foucault não está concentrado em um lugar específico, enquanto há um “vácuo do poder” em outro. Na microfísica do poder, micropoderes se encontram nas inter-relações, numa dinâmica de correlação de forças, num entrelaçamento de múltiplos poderes e contra poderes. O poder não se manifesta apenas pela repressão. Ele produz saberes. Disciplinarizar é controlar, domesticar os corpos e as vontades dos sujeitos (GALLO, 2004).

Um dos pressupostos da perspectiva genealógica de Foucault é observar os discursos que estão engendrados em uma determinada sociedade (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011). A vigilância, o controle e a disciplina são maneiras instituir verdades e classificar, moldar e produzir indivíduos domesticados. Nos diferentes contextos, existem “[...] olhares

determinados a vigiar, a recompensar, a classificar com o intuito de estabelecer um valor a cada indivíduo. Isso é exercer o poder através do discurso” (BERTELI, 2015, p. 102).

O poder repressivo e exclusivo, visto como regra e proibição, seria muito frágil, segundo Foucault (2012b). O poder produz efeitos positivos, como desejos e saberes. Se a constituição de um saber sobre o corpo foi possível, “[...] foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 2012b, p. 148).

A criança na Idade Medieval, sendo vista como insuficiente, um papel em branco em que se depositaria todo o conhecimento e experiência dos adultos, era vigiada por esses olhares classificatórios, produzidos por discursos que instituíam verdades sobre o que era infância naquela época, assim como o que uma criança pode ou não fazer, o que ela pode ou não pensar, quais atitudes e comportamentos ela deve exercer, considerando, desta forma, a criança como um adulto em miniatura.

Com as mudanças ocorridas na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, as concepções das infâncias e o papel da família passaram por transformações. Kramer e Leite (1996) compreendem as mudanças da concepção de infância “[...] como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças” (KRAMER; LEITE, 1996, p. 19).

Os diferentes sentimentos relacionados à criança podem ser considerados rupturas, emergências para um novo olhar destinada à infância. A partir do século XVI, novos discursos, práticas, saberes e verdades são destinados ao sujeito criança. Enunciados operam um regime discursivo da natureza infantil, trazendo características consideradas próprias e naturais da criança (BUJES, 2001).

2.1.2 Da paparicação à cientificidade: o pensamento pedagógico e a constituição de uma sociedade moderna

Com o crescimento das populações urbanas, divisão do trabalho, o capitalismo, o acúmulo de propriedades e organização dos estados nacionais, os indivíduos e as populações foram percebidos de maneiras diferentes (BUJES, 2001). Perante as mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas no período Moderno ocidental, novos discursos e modos de conceber a infância foram fabricados.

Dentro desta maquinaria, a criança tornou-se alvo para as transformações nas condutas da população (BUJES, 2001). Instituições como a escola, a família e a medicina produziram discursos e verdades, passando a hierarquizar, conduzir, controlar e segregar, com o intuito de fabricar corpos máquinas úteis e dóceis nesse jogo do biopoder.

Entre os séculos XVI e XVII surgiu a preocupação pelo aspecto psicológico, pela moralidade e pelos métodos de educação na infância. O interesse era devido o desejo de tornar as crianças adultos honrados, disciplinados e racionais. Esse sentimento de moralização foi iniciado pelos eclesiásticos, moralistas e homens da lei e depois passado para o meio familiar (ARIÈS, 1981).

Um novo sentimento de infância é afirmado, como aquele sujeito que precisa ser educado, conduzido (BUJES, 2001). A educação dos sujeitos infantis vem para a regulação, normalização e sujeição dos corpos como uma tecnologia. Essa gerência na vida das populações, controlando nascimentos e mortes dos indivíduos, trata-se de uma biopolítica que criou necessidades por meio do investimento e exaltação da vida de um corpo espécie (BUJES, 2001). Oliveira (2001, p. 12) salienta que o pensamento e as perspectivas pedagógico educacionais modernas nasceram neste período nos países europeus, juntamente com o ideal religioso, impregnadas “[...] do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista [...]”.

A origem da Idade da Repressão teve início no século XVII, período que coincide com o desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 2005; 2012). A preocupação de normalização, disciplina de comportamentos e atitudes enfatizam a produção de um corpo social, uma sociedade ideal moderna esperada em tempos de transição. Começa a ser dedicada uma maior atenção ao corpo “[...] que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas se tornaram fórmulas de dominação (FOUCAULT, 2014). Revel (2005) faz reflexões sobre o controle do corpo social na formação de uma sociedade capitalista, destacando que o controle social

[...] passa não somente pela justiça, mas por uma série de outros poderes laterais (as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas; a gestão dos corpos e a instituição de uma política da saúde; os mecanismos de assistência, as associações filantrópicas e os patrocinadores etc.) (REVEL, 2005, p. 29).

A instituição escolar esteve a serviço da constituição de uma sociedade moderna (HENNING; SILVA, 2014). Pode-se considerar que foi pela Modernidade que discursos e representações da infância foram constituídos, “[...] modificando o panorama de atendimento,

amparo e compreensão que se tinha sobre a mesma” (BECK; HENNING, 2013, p. 32). As mudanças sociais, econômicas e culturais, contribuíram para que tais discursos emergissem.

Em meados dos séculos XVII e XVIII, dispositivos disciplinares foram intensificados diante de uma sociedade europeia que passava por transformações sociais e econômicas, com a industrialização e o aumento populacional. Esses dispositivos, pensados inicialmente para controlar as populações em crescimento por meio de prisões e confinamentos, foram repensados como um disciplinamento mais amplo, para tornar os indivíduos, seres mais úteis e produtivos. Conforme Veiga-Neto (1995, p. 38-39), “[...] passou a ser tarefa de muitas outras instâncias: serviram-lhe de lócus, além daquelas acima citadas, o hospital, o manicômio, a fábrica, o exército, a família, as agremiações e, acima de tudo, a escola”.

O poder era exercido retirando bens ou a própria vida dos sujeitos. A partir do século XVIII, o poder se exerceu investindo na vida e no corpo, disciplinando as condutas dos corpos e regulando as populações (GALLO, 2004). O poder, dessa forma, “[...] encontra-se esparramado pelo meio social [...]”, e essa concepção de poder, de acordo com o autor, se dá “[...] como resultado da imposição das transformações pelas quais passou a estrutura das sociedades ocidentais contemporâneas” (GALLO, 2004, p. 84).

Bujes (2000) salienta que as mudanças de sentimentos sobre a infância foram incorporadas às mentalidades, consolidando um novo conceito de infância em meados do século XVII, dando um destaque ao sujeito infantil a partir do século XVIII, período no qual uma nova ruptura no sentimento das infâncias é destacada: a preocupação pela higiene e saúde física das crianças.

Para Escobar (2010, p. 16), “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. Com as mudanças nas relações entre adultos e crianças, a partir do século XVIII, o poder soberano é substituído por um governo populacional; um poder que tem a família como instrumento para gerir a vida dos indivíduos (BUJES, 2000). Ocorreu uma transformação nos mecanismos de poder: de um poder que controlava a morte dos indivíduos, para um poder que investe e potencializa a vida destes mesmos sujeitos, uma biopolítica. Os processos de controle ocorrem por meio das disciplinas do corpo e das regulações da população (FOUCAULT, 2005).

Com a invenção da vacina no final do mesmo século, foi possível precaver a varíola e tomar novas medidas de higienização, o que contribuiu para a diminuição da mortalidade. A criança passou a assumir uma nova posição dentro do meio familiar (OLIVEIRA, 2001). Segundo Escobar (2010, p. 17), a ideia de infância moderna “[...] foi universalizada com base

em um padrão de crianças das classes médias a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”.

No decorrer dos tempos, foram estabelecidas regras e normas de condutas por instituições como as religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas (FOUCAULT, 2006). Houveram mudanças também na forma como os sujeitos dão sentido, significado aos seus comportamentos. O corpo do sujeito moderno é um efeito das relações de forças (ABRAMOWICZ, 2018). Diante das diferentes maneiras de viver a infância, existiram e existem diferentes maneiras de pensar e falar sobre ela “[...] os quais se apoiam em campos como a medicina, a sociologia, a antropologia, a educação, o direito, a religião, a psicologia, a filosofia, etc. e são perpassados pelos distintos contextos em que estão inseridos” (BECK; HENNING, 2013, p. 30).

As primeiras literaturas ocidentais referentes às crianças foram produzidas por médicos, administradores e militares em meados do século XVIII. Surgiram literaturas médicas sobre a criação, educação, medicação das crianças burguesas, dicionários de higiene, assim como sobre a arte de cuidados para as crianças da primeira infância. Eles destacavam que a conservação das crianças se dava em três formas, por hospícios de menores abandonados, pelas amas-de-leite² que criavam os filhos da parte rica da sociedade, ou por uma educação, considerada por esses estudiosos, artificial das crianças ricas. Enfatizavam que esses meios de educar as crianças ricas enfraqueciam a elite, empobrecendo a sociedade (DONZELOT, 1980).

A medicina da época associava os comportamentos indevidos das crianças à sua relação com as nutrizes³. Segundo eles, se suas mães tivessem as amamentado, seriam pessoas honestas, corretas e de bem, pois, para a medicina, os hábitos, os sentimentos como medo, opressão e ódio e os interesses das nutrizes, eram transmitidos pela amamentação. Para os médicos, o fato de confiar a serviçais todas as tarefas práticas de uma educação corporal das crianças ricas, comprometiam o desenvolvimento das crianças⁴ (DONZELOT, 1980).

Para Donzelot, na segunda metade do século XVIII⁵ a medicina mostrou interesse pelas crianças e mulheres. Até aquele momento, as mulheres eram vistas como máquinas de

² As amas-de-leite, ou nutrizes, amamentavam filhos de mulheres ricas que consideravam a amamentação um fardo. Aldeias próximas forneciam nutrizes para a classe rica enquanto que as mulheres pobres tinham de encontrá-las em aldeias mais distantes². Devido à dificuldade das amas-de-leite de receberem pagamento, ocupavam-se em amamentar várias crianças de forma a suprir o risco de não receberem nada (DONZELOT, 1980). Segundo o autor, era alta a mortalidade de crianças colocadas aos seus cuidados, principalmente às mais distantes da área central.

³ Ou amas-de-leite (DONZELOT, 1980).

⁴ As amas-de-leite, ou nutrizes, enfaixavam e amarravam a cintura das crianças ricas com uma cinta para modelar o seu pequeno corpo (DONZELOT, 1980).

⁵ Segundo o autor, a literatura do século XVIII e XIX traz confrontos sobre a importância da mãe amamentar seus filhos e enfatizam as desvantagens no desenvolvimento da criança ao enfaixá-las. Também trazem em menor

reprodução e sua medicina não era reconhecida⁶. Ressalta que no século XIX, os médicos de família formaram uma aliança com as mães burguesas, atribuindo a elas a execução das normas, ensinando-as a serem enfermeiras domésticas, colocando a medicina para o cuidado da saúde própria⁷.

Essa ligação do médico com a família acabou por influenciar a reorganização da vida familiar, pela não aceitação da educação exercida pelos serviçais, que eram considerados nocivos, prejudiciais e responsabilizados pelo empobrecimento e promiscuidade social, assim como pelo entendimento da importância educativa da mãe burguesa, ou ainda pelo menosprezo dos internatos religiosos. Conforme Donzelot (1980), para os médicos essa aliança era vista como vantajosa pois era uma forma de combaterem a medicina popular das mulheres; e vantajosa para a mulher burguesa, por receber maior relevância doméstica.

Os dispositivos são criados para disciplinar e sujeitar por meio de técnicas e estratégias, tanto em seus discursos como em suas práticas (FOUCAULT, 2005; 2012; REVEL, 2005). Como salienta Revel (2005, p. 37), “[...] a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas”. São mecanismos de dominação, numa constante relação de poder e produção de saberes que atingem gestos, comportamentos e atitudes.

As famílias das camadas populares da época, para evitarem o risco da morte de seus filhos, entregavam-nos às amas-de-leite ou eram obrigados a interiorizar a perda dos mesmos (KUHLMANN, 2015). Conforme o autor,

[...] a precariedade das condições econômicas, a moradia minúscula e superpopulosa, certamente marcou a infância popular nos séculos XVII e XVIII quando, na França e em outros países, havia um alto risco de morte por parto e altas cifras para a morte de recém-nascidos e crianças, das quais apenas 50% sobreviviam ao décimo ano de vida (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 24).

Os problemas eram diferentes nas famílias populares; não existia aliança entre as mulheres e a medicina. Elas também se preocupavam com a higienização, contudo, diante de

proporção sobre assuntos que contribuiriam para que as crianças pudessem se movimentar livremente e assim se fortalecer e desenvolver, como os jogos e histórias infantis e sobre a necessidade de um espaço destinado e reservado a elas com o intuito de serem vigiadas. Quanto a isso, Donzelot afirma: “Daí a vigilância dos serviçais, a transformação da moradia familiar num espaço programado com o objetivo de facilitar as brincadeiras da criança, de controlar facilmente seus movimentos” (DONZELOT, 1980, p. 24).

⁶ Desta medicina vem a expressão, até hoje utilizada, “remédio de comadre” (DONZELOT, 1980).

⁷ De acordo com o autor, as mudanças propostas pelos médicos seriam para a diminuição e tratamento das doenças que afligia a população. A educação exercida pelas serviçais e nutrizes abrangia até mesmo a prática de jogos sexuais com as crianças, o que resultava em comportamentos inadequados e perniciosos. Desta forma, a criadagem era vista como impactante de maneira nociva às crianças que lhe eram confiadas. De acordo com os médicos familiares, a mãe seria a principal aliada para modificar essa realidade da época.

uma economia social, a produção dos efeitos era diferente dos resultantes das famílias burguesas. Consideradas culpadas pela promiscuidade e pelo empobrecimento urbano, buscava-se vigiar diretamente as famílias populares (DONZELOT, 1980). Os poderes se articulam de forma a constituir e controlar subjetividades por uma economia do poder “[...] que gerencia a sociedade em função de modelos normativos globais integrados num aparelho de Estado centralizado [...]”, assim como por um poder capilar que instala “[...] um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência” (REVEL, 2005, p. 30).

Ao sujeitar o sujeito a desempenhar comportamentos considerados essenciais e normais em uma sociedade, tudo o que sai diferente do padrão estabelecido é visto com maus olhos. Os modos de subjetivação enclausuram por meio de atos de domesticação e vigilância dos corpos. De acordo com Revel (2005), os programas de administração da saúde e higiene são formas de gerir a política da vida dos indivíduos.

Além dos médicos higienistas, a assistência pública francesa também acompanhava as situações diversas prestando serviços de atendimento às camadas pobres. As instituições de serviços de assistência, fossem de cunho jurídico, sanitário ou de educação popular, apresentavam uma intencionalidade educativa (KUHLMANN JUNIOR, 2015). Essas instituições

[...] substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 27-28).

As três instituições de recolhimento e segregação – os conventos, as casas de prostituição e os hospícios para menores abandonados – existiam devido aos princípios de que apenas os filhos perpetuados no casamento teriam direito a serem os futuros donos dos patrimônios da família, enquanto os filhos fora do casamento eram discriminados e indesejados. O regime das alianças se estabelecia através da distância entre práticas sexuais e a família (DONZELOT, 1980). Os interesses familiares e do Estado geraram ilegalismos, a tolerância e o intolerável, assim como constantes conflitos, e a vigilância e controle da população.

Os saberes médico-higienista, jurídico policial e religioso contribuíram para a expansão das creches, salas de asilo e jardins de infância. As instituições com características filantrópicas e de caridade foram iniciativas não-governamentais de assistência à pobreza (KUHLMANN

JUNIOR, 2015). De acordo com Donzelot (1980), a filantropia substituiria a caridade, podendo ser nomeada de economia social.

Os dispositivos educacionais têm por finalidade gerenciar os corpos, transformando-os em corpos dóceis, conduzidos em suas ações e pensamentos. Seguindo a perspectiva foucaultiana, Bujes (2000, p. 38) salienta que a educação tem como objetivo fazer com que “[...] o sujeito aprenda a operar transformações em si mesmo [...]”, ou seja, de auto governar-se, regulando suas próprias condutas para o que é desejável e permitido. Uma disciplina que vem de dentro do sujeito.

As “tecnologias do eu”, são dispositivos e estratégias que “[...] põem em marcha algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo” (BUJES, 2000, p. 39), controlando suas ações, pensamentos e atitudes, disciplinando-se e autorregulando-se em meio a “experiências de si”. Essas experiências são resultado de um entrecruzamento dos “[...] discursos sobre o sujeito, práticas de regulação e formas específicas de subjetividade” (BUJES, 2000, p. 39).

A relação entre Estado e família sofreu uma reviravolta, unindo o respeito à vida ao respeito à reputação e honra familiar. Com a invenção da roda⁸ nos hospícios para menores abandonados, não era possível ver quem estava abandonando o recém-nascido, preservando a reputação dos progenitores. Contudo, com o uso indevido da roda, onde começaram a colocar bebês para receberem cuidados e educação dos monges, considerada aprimorada, surgiu o uso para os expostos. Até metade do século XIX as rodas dos expostos foram abolidas, desaparecendo por completo em virtude do crescimento em grandes proporções de crianças abandonadas⁹ (DONZELOT, 1980).

A família burguesa dos séculos XVIII e XIX buscava retrain e controlar as camadas populares, mostrando o crescimento de seu poder; e a família popular operária, submetia-se a vigiar seus próprios membros de tentações externas.

E a infância? No primeiro caso, a solicitude de que é objeto toma a forma de uma liberação protegida, de um resgate dos medos e pressões comuns. Em torno da criança a família burguesa traça um cordão sanitário que delimita seu campo de desenvolvimento: no interior desse perímetro o desenvolvimento de seu corpo e de seu espírito será encorajado por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço e controlado por uma vigilância discreta. No outro caso, seria mais justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada. O que constitui problema,

⁸ Conforme Donzelot (1980), a roda substituiu os antigos átrios das igrejas em que as crianças ficavam expostas e muitas vezes morriam antes que alguém as visse. De acordo com Marcílio (2003), as rodas apareceram juntamente com as confrarias de caridade e tinham por finalidade a passagem de mercadorias e doações para mosteiros e conventos.

⁹ Devido ao aumento considerável de menores abandonados, foram investigados os motivos desses abandonos, sendo que muitas fraudes foram descobertas. Filhos legítimos eram abandonados pelas famílias pobres por não terem condições de criá-los, enquanto que em famílias burguesas, o faziam para serem criadas pelo Estado para contratarem as mães legítimas como nutrizes (DONZELOT, 1980).

no que lhe diz respeito, não é tanto o peso das pressões caducas, mas sim o excesso de liberdade, o abandono nas ruas, e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar (DONZELOT, 1980, p. 44).

As crianças foram inseridas “[...] em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos”, passando a ser objetos de “[...] operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada” (BUJES, 2000, p. 28). Na Modernidade as vidas das crianças são controladas por um processo de escolarização que governa para a produção de uma infância civilizada, constituindo um sujeito moderno infantil (BECK; HENNING, 2013).

As experiências de si que os sujeitos realizam ocorrem num “[...] processo histórico de fabricação em que se entrecruzam discursos que definem a verdade sobre o sujeito, práticas que regulam o seu comportamento e formas de subjetividade” (BUJES, 2002, p. 22). Para a autora, o dispositivo de governo produz estratégias que constituem pensamentos e práticas de subjetivação e ações de autorregulação, de autovigilância. As operações de normalização agem de forma que os sujeitos realizem julgamentos sobre si mesmo, autogovernando seus comportamentos e condutas, constituindo suas ações, pensamentos, sua ética pessoal.

Conforme Foucault (2002), o sujeito se constitui na história por meio de mecanismos, estratégias e práticas sociais que fabricam saberes, conhecimentos e modos de agir e sentir. As práticas sociais

[...] podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história (FOUCAULT, 2002, p. 8).

As práticas sociais são impregnadas de estratégias que produzem discursos, tomando numa relação de poder e saber, práticas de controle e vigilância que constituem subjetividades, produzindo sujeitos de conhecimento na história (FOUCAULT, 2002). Foucault relaciona a disciplinarização, o controle e a vigilância com “[...] as relações de poder nas ações desenvolvidas nos microespaços sociais” (BERTELI, 2015, p. 15-16).

Desta forma, ao localizar rupturas na historicidade dos sujeitos, pode-se verificar emergências de formas de subjetividade da infância nos diferentes contextos. Da aparição à cientificidade e ao anseio da produção de uma sociedade moderna e promissora, a infância passou por processos de subjetivação em que seu corpo foi alvo de micropoderes de disciplina e controle.

2.1.3 A educação e o governo da infância

O surgimento da educação infantil no contexto europeu ocorreu diante de transformações sociais, econômicas e políticas que mudaram concepções sobre os sujeitos e as finalidades das instituições. Diante de um pensamento iluminista, em que o saber a razão humana estão em destaque, os indivíduos começam a ser vistos no coletivo, como parte de uma população a ser gerida (BUJES, 2000).

Um corpo produtivo e submisso mostra maior utilidade em padrões modernos sociais. Na constante relação de poder e produção de saberes, os corpos humanos são submetidos e assujeitados por meio do controle, da disciplina, de uma tecnologia política do corpo à normalização e moralização estabelecida. A educação “[...] é uma importante ferramenta para que o disciplinamento dos corpos dos indivíduos ocorra, tornando-os sujeitos melhores, obedientes e civilizados” (HENNING; SILVA, 2014, p. 92). As relações de poder sobre o corpo o “[...] investem, marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2014, p. 29). Este seria o investimento político do corpo que ocorre por meio de um sistema de sujeição, submetendo à criação de novas necessidades aos indivíduos.

Em busca da construção de uma civilização, buscavam-se meios de controle da população e, as crianças, eram vistas como uma forma de atingir, influenciar e obter mudanças nas famílias e na sociedade ocidental (CASTELLI; DELGADO, 2017). Assim, estudos e publicações nas áreas da Psicologia e da Pediatria começaram a ser divulgados e difundidos.

Pensando na construção de uma civilização Moderna, o desenvolvimento do indivíduo era percebido de forma evolucionista e linear, partindo do mais simples para o mais complexo. Enquanto que a medicina, mais precisamente a Pediatria, criava guias maternos ensinando as mães como cuidar de seus filhos, “[...] a Psicologia definiu estágios de desenvolvimento e de aprendizagem a serem considerados desde a entrada das crianças nas creches” (CASTELLI; DELGADO, 2017, p. 379).

Pensadores do século XVIII mostram em seus estudos a preocupação com a educação da infância na época, uma nova ruptura no sentimento das infâncias. Kant (1724-1804), defendia que, diferentemente dos animais que necessitam de seus instintos para viverem e sobreviverem, o ser humano precisa ser educado. O homem vem ao mundo em estado rude, precisando ser ensinado e orientado por outros de sua espécie, na qual uma geração educa a outra por meio da disciplina e da instrução que compreendem a formação do sujeito. Para ele,

a educação se trata dos cuidados, da disciplina¹⁰, da instrução e da formação do ser (KANT, 2012).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra “Emílio ou da Educação” apresentou reflexões sobre a educação das crianças de sua época e, principalmente, sobre a arte de formar homens. De acordo com Rousseau (1968), tudo que nos cerca degenera nas mãos dos homens; o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Para o autor, a educação primordial e mais importante precisaria acontecer na infância. A educação da infância caberia às mulheres que, ao saírem de suas casas para outros afazeres, deixam de amamentar seus filhos, dispensando a atenção materna essencial para a educação das crianças. Segundo ele, existiam dois caminhos opostos, a negligência materna ou o excesso de cuidados, considerando tanto um quanto o outro nocivos a uma boa educação dos homens. Criticava os cuidados médicos que, para ele, prejudicavam o desenvolvimento das crianças, defendendo que não se pode abandonar o caminho da natureza.

A partir do século XVIII, a infância vem sendo objeto de estudo da ciência, produzindo saberes, teorias pedagógicas sobre esta fase da vida a ser conhecida, com parâmetros de regulação e normalização de condutas na produção de certo tipo de sujeito infantil. Saberes que instituem práticas voltadas para o desenvolvimento desejável e aceitável da criança (BUJES, 2000). Para Abramowicz (2018, p. 18), a criança “[...] é um corpo que emerge a partir das relações de força”.

A criança, percebida como ser em falta, que necessita ser modelada para vir a ser um corpo produtivo, passa a ser vista com foco científico e moral, na qual são estabelecidos períodos de desenvolvimento infantil que abordam o que é desejável ou não para cada faixa etária, sendo descrita, caracterizada, classificada (BUJES, 2001).

É possível destacar mais alguns personagens da história considerados pioneiros na construção da ideia de educação da infância no ocidente (OLIVEIRA, 2001). Comenius (1592-1670) defendia que o colo da mãe é o primeiro nível de ensino à criança, e o processo de aprendizagem do conhecimento, iniciava pelos sentidos, acontecendo gradualmente. Para Comenius, o processo educacional seria a forma de dignificar o ser, defendendo “[...] que a escolarização se efetivasse nas escolas comuns e que todas as classes sociais tivessem acesso a ela” (HENNING; SILVA, 2014, p. 90).

¹⁰ De acordo com o autor (KANT, 2012), desde a infância a disciplina necessita ser usada com o objetivo de colocar limites ao sujeito, pois eles são necessários na formação do ser para a melhor convivência social. Sem limites, as crianças teriam atitudes de impor suas ideias, não respeitando os outros ao seu redor. O autor ainda destaca que durante a fase adulta, colocar limites torna-se uma atividade muito mais complexa.

Pestalozzi (1746-1827) deu continuidade às ideias de Comenius, considerando “[...] que a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, sob um clima de disciplina estrita, mas amorosa, o que contribuiria para o desenvolvimento do caráter infantil” (OLIVEIRA, 2001, p. 14). Froebel¹¹ (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, propôs a criação de jardins de infância – *kindergartens* – compreendendo que o desenvolvimento da criança deveria ser cultivado, como a uma semente que se planta na terra.

Ao considerar a infância como uma instituição social, é possível compreender as concepções e percepções diferentes sobre a criança (BUJES, 2001). Colocado em discurso, o sujeito infantil moderno é constituído a partir do que se fala dele, em cada contexto. Enquanto que na Idade Medieval a criança fazia parte de um corpo coletivo, após o século XVI a criança começa a ser diferenciada do adulto, considerada como ser inacabado, individualizado, que necessita ser resguardado, protegido e instruído, acarretando novas relações familiares e práticas disciplinares de enclausuramento, proteção, regulação e controle.

No início da Idade Moderna, foram criadas instituições de recolhimento e educação de formas diferentes para as crianças (BUJES, 2001). Diante da realidade da Europa Ocidental do século XVIII, com a Revolução Industrial, iniciaram atendimentos às crianças das camadas mais pobres em instituições pré-escolares, onde recebiam educação para sua ocupação¹² e pelo sentimento de piedade. A educação se encarregava em produzir a docilidade e a obediência da criança (BUJES, 2001).

O aumento de instituições pré-escolares na Europa e nos Estados Unidos ocorreu devido ao crescimento industrial, à realidade do trabalho infantil nas indústrias e ao objetivo de moralizar e disciplinar as classes menos favorecidas¹³. Esses fatores foram deslocados para teorias de estimulação da criança desde o seu nascimento, transformando a infância em objeto pedagógico (OLIVEIRA, 2001).

¹¹ Tratando-se da proposta de Froebel, Oliveira (2001) acentua que nos jardins de infância “[...] predominariam atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança, dado o poder de criar que Froebel defendia como sendo inato na criança. Além disso, atividades de cooperação e o jogo livre consistiriam no modo básico de funcionamento daquela proposta educacional. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão através da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos, ou da linguagem, possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, podendo ela então ver-se objetivamente e modificar-se” (OLIVEIRA, 2001, p. 14-15).

¹² Um exemplo desse atendimento trazido por Oliveira, eram os prestados pelas *knitting shools*, ou escolas de tricô, “[...] criadas por Oberlin na região da Alsácia francesa no final da segunda metade do século XVIII, onde mulheres tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e lhes ensinavam a Bíblia e a tricotar” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

¹³ Leite Filho (2011) traz um breve panorama das primeiras experiências com instituições infantis no século XIX surgidas na Europa, como a *Infant's scholl* na Escócia, destinada aos filhos de funcionários operários de uma fábrica têxtil, e o primeiro asilo infantil em Cremona na Itália, atendendo primeiramente crianças de famílias de posses e posteriormente aceitando crianças das camadas mais pobres.

A ação de governar as crianças veio com o objetivo de moldar e afetar as ações e pensamentos para a produção de certo tipo de sujeito (BUJES, 2001). Novos saberes e instituições de atendimento às infâncias constituíram uma educação institucionalizada para os infantis, conduzindo as condutas e disciplinando as populações. Os discursos e práticas pedagógicas, com seus saberes e verdades, tornaram-se um conjunto de estratégias para a produção de sujeitos, tendo a criança como alvo e produzindo um efeito circular que, segundo a autora, trata-se de um processo de narrativas que reforçam instituições e ações sobre a infância, que elaboram novos discursos sobre essa mesma infância.

O final do século XIX até a segunda Guerra Mundial foi um período em que a teoria e prática educacional destinada à infância passou por grandes mudanças. Leite Filho (2011) aponta que se esse período de transformações é denominado de Escola Nova, no qual aparecem nomes dos médicos Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952) e Dewey (1859-1952), e se destacam teóricos da educação pré-escolar, como Piaget (1896-1980) e Freinet (1896-1966). Foi a partir do século XIX que discursos sobre a escola

[...] passaram a assumir centralidade no corpo social. A escola passou a ser vista como a instituição destinada e responsável pela educação de crianças e jovens, aquela que seria capaz de produzir sujeitos integrados na sociedade, comprometidos com o avanço e o progresso social. Ou seja, a escola era capaz (tinha o poder) de constituir sujeitos disciplinados (BECK; HENNING, 2013, p. 36).

Essas são formas de estabelecer comportamentos e padrões na sociedade (CASTELLI; DELGADO, 2017). Por meio de pensadores como Piaget, Freud e Lacan, o desenvolvimento das crianças era padronizado por faixa etária, de maneira unificada, estabelecendo comportamentos com o intuito de manter a ordem. Para isso, as instituições e as mulheres receberam a função de cuidar para que as crianças não desviassem desses padrões.

Na Modernidade, é no interior das relações de poder que se constituem os sujeitos. A ação da escola moderna foi “[...] muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6). A escola moderna pode ser considerada como o principal dispositivo de disciplinamento dos corpos, constituindo corpos dóceis para a consolidação do capitalismo industrial. O discurso moderno de um sujeito “[...] ativo, consciente, criativo, dotado de uma razão unitária, capaz de opor-se, de resistir, de lutar conta todas as formas de opressão e injustiça” (BUJES, 2000, p. 40), vem de uma visão racionalista de produção de sujeitos, na ideia de que “[...] tanto o saber quanto a maneira de chegar a ele seriam universais” (BUJES, 2000, p. 41).

Para Gallo (2004), a educação é considerada como tecnologia disciplinar, individualizando os indivíduos por meio de controle e vigilância, mesmo na sua multiplicidade, construindo verdades científicas classificatórias. A disciplinarização “[...] foi um mecanismo desenvolvido para individualizar o exercício do poder” (GALLO, 2004, p. 91). Uma disciplina vigilante, controladora, produtora de corpos dóceis e úteis.

As práticas pedagógicas e pedagogias disciplinares são formas de controlar e governar o sujeito infantil, essa criança considerada frágil que precisa ser conduzida para a razão (BUJES, 2001). Uma educação para a racionalidade traz uma concepção de liberdade administrada, em que os indivíduos são submetidos a regras e leis sociais para a condução de seus corpos. A maquinaria da escola moderna visa produzir sujeitos morais, civilizados por meio da condução de condutas, individualizando os sujeitos numa vigilância contínua de organização dos espaços e tempos da criança. Concepções que permitiram pensar a criança de maneiras diferentes, institucionalizando a infância.

Ao caminhar pela trama histórica da Europa Ocidental, evidenciaram-se alguns acontecimentos que mostram as diferentes formas de ver, olhar e perceber o sujeito infantil. Os sentimentos da infância passam por transformações nos diferentes contextos. As mudanças nas funções do sujeito infantil não demonstram uma progressão evolutiva na história da infância, porém, trata-se de um corpo marcado pelos interesses e relações de poder de cada contexto engendradas por práticas discursivas e não discursivas (VEIGA-NETO, 2005).

Pela genealogia de Foucault (2012b) é possível restabelecer o jogo das dominações de um corpo infantil marcado de história, passando de dominação para dominação, em que a historicidade não contempla um progresso do ser humano e em especial da infância, mas relações diferentes de poder e saber. Para o autor, “[...] o mundo, tal qual nós o conhecemos, não é essa figura simples onde todos os acontecimentos se apagaram para que se mostrem, pouco a pouco, as características essenciais, o sentido final, o valor primeiro e último” (FOUCAULT, 2012b, p. 74). O mundo, para Foucault, é “[...] uma miríade de acontecimentos entrelaçados” (FOUCAULT, 2012b, p. 74).

Uma contextualização histórica de como a infância foi constituída em diferentes formas e contextos históricos, possibilita uma reflexão sobre a constituição das crianças na contemporaneidade. Não se trata de uma busca da história da origem da infância, mas uma história da emergência, em que “[...] pressupõe a relação de um conjunto de forças que estão em conflito, de uma série de práticas, de um conjunto de discursos que se conectando, possibilitam a emergência de algo, em um determinado tempo e espaço” (BECK; HENNING, 2013, p. 29).

Diante de algumas rupturas salientadas no histórico das infâncias entre os séculos XII a início do século XX na Europa Ocidental, é possível ampliar os olhares para talvez compreender como os infantis se constituíram no Brasil colonial e se constituem nas realidades vivenciadas até os dias atuais. Os sentimentos das infâncias se organizam de acordo com cada contexto histórico, social, econômico e político humano, assim como pelos interesses e relações de poder e saber, retratando situações de vida e morte diferentes e que trazem valores, pensamentos, ações e moralidades de cada época.

Ao considerarmos a história das infâncias enquanto experiência (FOUCAULT, 2006), pode-se refletir sobre os efeitos que os mecanismos de repressão provocam e as singularidade diante destes efeitos. Experiência seria “[...] a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2006, p. 10). Desta forma, não se trata de uma história das concepções e conceitos sucessivos de infância, mas de analisar as práticas envolvendo os infantis nos diferentes contextos. As rupturas nas concepções de infância não são acontecimentos isolados, mas transformações nos discursos e verdades sobre o sujeito infantil (BUJES, 2001).

2.2 PERSPECTIVAS E CONTEXTOS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INFANTIL NA HISTÓRIA DO BRASIL¹⁴

Para a realização desta subseção, alguns acontecimentos da história da criança no Brasil foram destacados na busca de compreender a constituição do sujeito criança em meio a práticas e discursos entrelaçados em contextos históricos e sociais distintos. Na proliferação e dispersão desses acontecimentos, pode-se perceber a emergência da criança no complexo jogo de forças, diante de verdades constituídas que até os dias atuais se proliferam de alguma forma.

Para Foucault (2005; 2012), não existe verdade única lógica universal, mas uma verdade produzida e reinventada na história. As instituições, dispositivos disciplinares de poder e saber, modelaram e estabeleceram princípios com o objetivo de normalizar e sujeitar os sujeitos. Partindo do pensamento de Foucault e em busca das proveniências, das rupturas na história da criança no Brasil, este texto partirá da Europa, no momento das navegações marítimas, muito antes da chegada dos portugueses ao Brasil. Em seguida, evidenciará brevemente a vinda da Companhia de Jesus, no século XVI com a sujeição das crianças à doutrina e princípios cristãos,

¹⁴ Parte do conteúdo desta subseção foi apresentada como resumo expandido no EDUCERE - XIV Congresso Nacional de Educação que aconteceu entre 16 a 19 de setembro de 2019, e publicado nos anais do mesmo evento.

as infâncias na sociedade escravista brasileira e na primeira República, finalizando com a educação dos infantes até momentos atuais.

2.2.1 Constituição do sujeito infantil: o governo das crianças no Brasil colonial

A história das crianças nas embarcações portuguesas foi cheia de sofrimentos e conflitos em que elas estavam à mercê do adulto. Juntamente com homens e mulheres¹⁵, as crianças também embarcavam rumo à Colônia, estando acompanhadas de seus familiares ou exercendo a função de grumetes¹⁶, pajens¹⁷, ou os órfãos do Rei¹⁸.

Entre os séculos XVI e XVIII (PRIORE, 2013), a taxa de mortalidade infantil na Europa era alta. Devido a expectativa da vida infantil ser curta, pelo sentimento de desapego e desvalorização da vida da criança, pela falta de mão-de-obra adulta – devido as condições sanitárias e econômicas precárias e por um grande número de adultos servirem nas navegações – a força para o trabalho das crianças era aproveitada ao máximo.

Assim, a Coroa recrutava mão-de-obra infantil nas famílias urbanas pobres para servirem como grumetes nas embarcações marítimas. Essa seleção era considerada pelas famílias como um bom negócio pois recebiam salários pelo trabalho exercido pelos seus filhos – esses salários ou soldos eram bem menores dos que os pagos para os marujos – alistando as crianças voluntariamente. Eram selecionadas crianças entre nove e 16 anos ou até menores. Priore (2013, p. 22) salienta que

[...] além de as crianças serem consideradas como pouco mais que animais, a alta taxa de mortalidade em Portugal fazia com que a chance de morrer vítima de inanição ou de alguma doença em terra, fosse quase igual, quando não maior do que a de perecer a bordo das embarcações.

¹⁵ A presença das mulheres era rara nas embarcações (PRIORE, 2013).

¹⁶ Pequenos marujos. Devido a expectativa da vida infantil entre os séculos XVI e XVIII ser curta, pelo sentimento de desapego e desvalorização da vida da criança, pela falta de mão-de-obra adulta – devido as condições sanitárias e econômicas precárias e por um grande número de adultos servirem nas navegações – a força para o trabalho das crianças era aproveitada ao máximo. Assim, a Coroa recrutava mão-de-obra infantil nas famílias urbanas pobres para servirem como grumetes nas embarcações marítimas. Essa seleção era considerada pelas famílias como um bom negócio pois recebiam salários pelo trabalho exercido pelos seus filhos – esses salários ou soldos eram bem menores dos que os pagos para os marujos – alistando as crianças voluntariamente. Eram selecionadas crianças entre nove e 16 anos ao até menores (PRIORE, 2013).

¹⁷ Os pajens eram crianças oriundas em sua maioria dos setores médios urbanos, encarregadas de realizar tarefas mais leves e menos arriscadas, possuindo um cotidiano menos árduo que dos grumetes (RAMOS, 2013). Seu soldo era um pouco maior do que dos grumetes e raramente eram castigados de forma severa. Também continham melhores alimentações. Tornar-se um pajem era uma forma mais eficaz de ascensão social, por isso os pais inseriam seus filhos nas viagens marítimas — inclusive parentes de oficiais.

¹⁸ Os órfãos do Rei eram enviados para se casarem com súditos da Coroa (PRIORE, 2013).

As crianças judias eram raptadas de suas famílias para servirem como grumetes nas embarcações (PRIORE, 2013). A Coroa portuguesa adotava esse procedimento com a justificativa de obter mão-de-obra e de manter o controle da população judaica nas terras portuguesas. Entre os séculos XVII e XVIII, “[...] o número de grumetes nos navios lusitanos chegou a ser o mesmo que o número de marinheiros e, algumas vezes, até superior devido à falta de profissionais adultos” (PRIORE, 2013, p. 23).

Os grumetes sofriam maus-tratos, violência sexual, exerciam trabalhos arriscados e pesados em condições de vida precárias, alimentação escassa e de má qualidade, nenhum atendimento médico, sem privacidade ou acomodações adequadas, expostos ao tempo, morrendo devido queimaduras provenientes do sol ou de pneumonia. Em caso de tripulantes adultos adoecerem, os grumetes assumiam diversas funções que aprendiam na prática das navegações (RAMOS, 2013).

Sendo vistas como adultos em corpos de crianças, a mão-de-obra infantil¹⁹ era explorada em sua curta vida útil, obrigadas a se adaptar e se tornar adultos (RAMOS, 2013). Meninos eram tratados como homens, e meninas entre 12 a 16 anos de idade eram consideradas aptas a se casar. Segundo Ramos (2013, p. 49): “Se eram poucas as crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino”.

O corpo demonstra certa utilidade quando é considerado produtivo ou submisso (FOUCAULT, 2014). Nas embarcações portuguesas, a criança precisava trabalhar e produzir diante das dificuldades e necessidades da época, ficando submissa aos pensamentos e atitudes dos adultos. Um investimento político do corpo num sistema de sujeição e criação de necessidades. Trata-se “[...] do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Desembarcando na Bahia no século XVI, a Companhia de Jesus²⁰ foi se transformando de uma ordem missionária para uma ordem docente. A ordem jesuítica foi fundada no século XVI pelo militar Inácio de Loyola, após sua conversão. A Companhia de Jesus possuía “[...] caráter viril, determinado e de inspiração militar, pragmaticamente voltado para o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos” (FONTERRADA, 2008, p. 208). Além dos jesuítas, outras ordens também importantes se ocupavam com o ensino das crianças. A organização da Companhia de Jesus “[...] foi sendo consolidada aos poucos, tanto na Europa como nas diversas províncias e missões no ultramar” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 57). Sua missão era vigiar

¹⁹ Segundo Ramos (2013), os ingleses, por exemplo, usavam mão-de-obra de negros escravos.

²⁰ Também era conhecida como “soldados de Cristo” (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

e enquadrar a juventude de acordo com os bons costumes da doutrina religiosa e pelo ensino das letras.

A educação era imposta às crianças indígenas, sem considerar suas origens. Diante das transformações nas relações entre os indivíduos e grupos indígenas, “[...] ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento da infância’, na qual a Igreja e Estado tiveram um papel fundamental” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 58).

Os jesuítas tinham como objetivo converter as crianças indígenas, moldando-as e tornando-as dóceis seguindo os padrões estabelecidos pelo Estado português²¹ (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Consideradas pagãs, selvagens e como um papel em branco (CHAMBOULEYRON, 2013), a Companhia poderia inscrever o que quisesse, instruindo e emoldurando costumes, língua e pensamentos portugueses, o que contribuiu para descaracterizar de forma gradativa as culturas indígenas brasileiras. Os jesuítas reforçaram em suas práticas e técnicas o que era proposto no pensamento moderno, determinando quais saberes eram importantes na época, assim como a moralização e disciplinamento dos corpos (HENNING; SILVA, 2014). De acordo com Foucault (2014):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A ordem apresentou dificuldades para evangelizar os nativos, usando castigos físicos com o objetivo de as crianças aprenderem a doutrina cristã²². Pensava-se que convertendo os meninos indígenas, seria mais fácil converter os demais nativos, pois as crianças eram vistas como uma possibilidade de nova cristandade, substituindo gerações, repreendendo seus familiares e passando a abominar os costumes de seus antecessores, implicando, desta forma, numa transformação na vida dos indígenas (CHAMBOULEYRON, 2013).

Os religiosos possuíam um sistema rígido de converter os nativos por meio da sujeição e temor. A disciplina dependia de “[...] uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais” (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 69). A *Ratio Studiorum* era um programa educacional estabelecido pelos jesuítas que separava as classes por idade e introduzia uma

²¹ Preocupação também do governador Tomé de Sousa e do rei de Portugal, dom João III (CHAMBOULEYRON, 2013).

²² Os padres se recusavam a realizá-los, delegando a prática de castigos para aqueles que não pertenciam à companhia (CHAMBOULEYRON, 2013).

educação disciplinar (KUHLMANN, 2015). Constituir um povo cristão era o objetivo principal dos religiosos ensinando o maior número de meninos nativos, mestiços e portugueses que viviam na colônia (CHAMBOULEYRON, 2013).

Devido aos poucos religiosos vindos de Portugal, os padres selecionavam meninos índios considerados mais hábeis para ajudá-los nas celebrações cristãs e procissões²³. Foram fundadas pela confraria casas e colégios com objetivos religiosos²⁴, que recebiam também filhos de portugueses. Além de aprenderem a ler, escrever e contar, recebiam lições de gramática, artes, humanidades e casos de consciência. Os meninos órfãos de Lisboa acompanhavam os padres nas visitas às aldeias indígenas.

A educação na infância se restringia a aprendizagem da leitura e escrita por meio de textos bíblicos e cartilhas, da doutrina cristã e pela condução de condutas, comportamentos e valores esperados como corretos pela sociedade portuguesa. Nas festas religiosas “[...] questões de formação pedagógica eram retomadas na forma de representação teatralizada dentro das igrejas ou nas praças” (PRIORE, 2013, p. 104). Predominava a evangelização católica, menosprezando e abominando qualquer outra manifestação religiosa. As crianças eram adestradas para conduzir seu corpo a comportamentos e apresentação exterior. Tal qual Priore (2013, p. 104-105):

Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc. Apesar das diferenças, a idade os unia. Aos ‘meúdos’ convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica.

Os jesuítas foram cruciais na definição do atendimento escolar das crianças, ao estabelecerem que o processo educacional e moral se daria em espaços fechados, seguindo uma ordenação, seleção e organização dos saberes de forma crescente, partindo de conhecimentos “[...] supostamente adequados às capacidades infantis” (HENNING; SILVA, 2014, p. 93).

As condições políticas e econômicas da existência “[...] formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 2002, p. 27). A catequização das crianças

²³ Perante a falta de padres jesuítas, viu-se a necessidade de converter nativos, mestiços ou portugueses nascidos no Brasil para a organização de um clero. Os meninos recebiam formação de sacerdotes e os mais habilidosos eram enviados a Portugal para se converterem sem tantos riscos de voltarem para seus costumes nativos. Com seu retorno, poderiam entrar na Companhia de Jesus ou se tornar intérprete dos padres. Contudo, por volta de 1579 os nascidos no Brasil foram proibidos de entrar na companhia e, em 1598, devido protestos de membros padres, permitiu-se a entrada apenas dos portugueses nascidos em território brasileiro.

²⁴ O primeiro fundado sobre a dotação do rei de Portugal foi o Colégio da Bahia (CHAMBOULEYRON, 2013).

nativas, seguindo os padrões portugueses de moralidade e civilização, desconsideravam a cultura, as crenças e os saberes indígenas, impondo os saberes do colonizador num jogo de relações de poder que estabelecia verdades para a formação de um sujeito ideal.

Os padres jesuítas foram expulsos do Brasil em 1755 devido disputas de poder na Corte portuguesa, enfatizando mais nessa época o trabalho escravo proveniente da África tanto na exploração das riquezas naturais, quanto para a produção e exportação de cana-de-açúcar e café (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Nos primeiros séculos de colonização (PRIORE, 2013), a infância era vista como um tempo de transição. Esse período da vida era dividido em três fases: a primeira, da amamentação desde o nascimento até os três ou quatro anos; a segunda fase, dos quatro aos sete anos, período em que as crianças acompanhavam os pais em suas tarefas cotidianas; e dos sete aos quatorze anos, período em que aprendiam um ofício como aprendizes e estudavam em casa ou, a partir do século XVIII, nas escolas régias da rede pública.

A sociedade escravista brasileira formada por senhores e escravos, estabelecia diferenças sociais, econômicas e inclusive na forma de distribuição da educação (PRIORE, 2013). Muitas crianças filhas de escravos se perdiam de seus pais e, a partir de seus quatro anos de idade, eram adestradas para exercer o trabalho que lhe era destinado.

Na época colonial, constantemente eram trazidas crianças africanas para o Brasil. Elas eram vendidas por um preço menor do que um escravo adulto, o que tornava mais acessível aos pequenos proprietários (MORR, 1989). No mercado de escravos, as crianças filhas de negros eram vendidas muitas vezes separadas de suas mães, sendo utilizadas mais em trabalhos domésticos. As crianças com 12 anos tinham um valor de mercado mais elevado devido serem consideradas já instruídas para o trabalho escravo (PRIORE, 2013).

A mãe negra, ao parir, retornava ao seu trabalho após três dias do parto (CIVILETTI, 1991). Quando não havia na propriedade escravos mais velhos ou crianças para atender os bebês, as mães escravas negras levavam os bebês amarrados em suas costas, acompanhando-as em seu trabalho²⁵ (MORR, 1989).

O ofício das amas de leite foi trazido ao Brasil por influências portuguesas. Na Europa as amas eram mulheres de classes mais pobres e, no Brasil, eram em sua maioria mulheres negras, escravas e que acabaram de ser mães. A amamentação era vista como uma tarefa indigna para as damas da sociedade. Assim, as crianças recém-nascidas eram entregues aos cuidados de amas de leite até completarem seis anos de idade (CASTELLI; DELGADO, 2017).

²⁵ Civiletti (1991) destaca que esse hábito de carregar os filhos nas costas durante os afazeres, era uma prática muito utilizada na África, assim como pelos índios nativos.

A vinda das crianças escravas nos navios negreiros talvez era uma forma para qualificar a escrava como ama-de-leite. Devido a isso eram comuns práticas abortivas e infanticídio cometidas pelas mães escravas (MORR, 1989). O abandono de crianças recém-nascidas no Brasil colonial, entre os séculos XVII e XVIII, era uma prática comum (TORRES, 2006). Enquanto as escravas negras amamentavam os filhos das suas senhoras, seus próprios filhos eram entregues à Casa da Roda dos Expostos ou carregados enquanto trabalhavam (CASTELLI; DELGADO, 2017). Muitas crianças escravas morriam diante das condições precárias que viviam e por suas mães trabalharem como amas-de-leite de outras crianças (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

A Casa da Roda dos Expostos teve início na Europa no século XVII, chegando ao Brasil no século XVIII (CASTELLI; DELGADO, 2017; RIZZINI; PILOTTI, 2011; TORRES, 2006). Nestes locais, as crianças recebiam os cuidados de amas de leite. A Roda dos Expostos, também conhecida como Casa dos Enjeitados, Casa dos Expostos²⁶ ou Casa da Roda, tratava-se de uma instituição com uma roda onde eram depositadas as crianças abandonadas²⁷ (CIVILETTI, 1991).

Em 1726, o Vice-Rei português propôs o recolhimento de esmolos e dos menores abandonados em asilos (RIZZINI; PILOTTI, 2011). A Santa Casa de Misericórdia começou, assim, a implantar as Rodas no Brasil²⁸, onde se abandonava a criança, preservando sua origem e a honra das famílias. Encontravam-se filhos bastardos e crianças pobres, deixados em locais públicos, nas portas das casas ou em átrios de igrejas.

As Casas dos Expostos atendiam as crianças até completarem sete anos de idade, ficando a mercê das decisões do Juiz. Quando não entregues a famílias, muitas vezes as crianças eram usadas para o trabalho semelhante ao dos adultos e recebendo baixíssimos salários (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Conforme Castelli e Delgado (2017, p. 377-378), “[...] a maioria delas (sem contar o grande número de crianças mortas) acabava ou sob a condição de escravidão ou desamparada nas ruas, recorrendo a esmolos, pequenos furtos e prostituição para

²⁶ Em Santa Catarina, uma Roda dos Expostos foi criada em 1828 na capital Desterro, atual Florianópolis. De acordo com Marcílio (2013), os expostos eram cuidados pela Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos.

²⁷ Rizzini e Pilotti (2011) salientam que, desde 1521 as Câmaras Municipais ficaram responsáveis pelos cuidados aos pequenos abandonados.

²⁸ A primeira Roda dos Expostos no Brasil foi fundada em 1726 na cidade de Salvador, seguida em 1738, com a segunda Roda, no Rio de Janeiro e em 1837, em Porto Alegre (TORRES, 2006). De acordo com Gervasi e Arruda (2015, [p. 6]), “[...] também conhecida como “Roda dos Enjeitados”, “Janela de Moises” e “Roda da Misericórdia”, trazida de Portugal, foi estabelecida na Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, inicialmente em Salvador/BA em 1734, depois no Rio de Janeiro/RJ em 1778, Recife/PE em 1789 e em São Paulo/SP em 1825”.

sobreviver”. A Roda dos Expostos²⁹ acolhia as crianças, que recebiam da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, alimentação, educação e cuidados até atingirem a maioridade³⁰ (GERVASI; ARRUDA, 2015).

As Rodas foram abolidas no país em 1927, entretanto, houveram casos de rodas que continuaram a funcionar até a década de 40 (RIZZINI; PILOTTI, 2011). O Brasil foi o último país a extinguir com o sistema da roda dos expostos, extintas completamente apenas na década de 1950 (MARCÍLIO, 2003).

Com o objetivo de diminuir o alto índice de mortalidade infantil, no final do século XIX e início do século XX o ofício das amas de leite começou a ser dispensado devido a medicina da época desestimular a amamentação realizada pelas amas de leite por meio de argumentos e discursos, culpando a criadagem pela promiscuidade. Era exposto “[...] que através das amas poderiam ser transmitidas doenças e valores morais inapropriados, além de representarem um risco à higiene” (CASTELLI; DELGADO, 2017, p. 378). A medicina higienista produzia discursos que constituíam as relações dos sujeitos.

As crianças escravas que viviam na casa grande recebiam melhores condições de vida – alimentação de melhor qualidade, por exemplo. Entretanto, eram tratadas como animais domésticos, com o intuito de divertir e distrair os senhores (CIVILETTI, 1991). As crianças escravas com seis a doze anos, desempenhavam “[...] geralmente pequenas tarefas auxiliares. Dos doze em diante as meninas e meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade” (CIVILETTI, 1991, p. 33).

As crianças escravas entre os 7 e 8 anos já começavam a trabalhar no serviço pesado complementando ou até mesmo substituindo o trabalho adulto. Aqueles “[...] que viviam na casa do senhor passavam a desempenhar funções específicas para sua idade ou já eram treinados para funções que desempenhariam vida a fora” (MORR, 1989, p. 88). Os afazeres também eram diferenciados de acordo com o gênero, sendo que as meninas aprendiam trabalhos manuais e a

²⁹ “Assim, encontramos treze rodas de expostos no Brasil: três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores” (MARCÍLIO, 2003, p. 66).

³⁰ “As crianças entregues à Roda eram geralmente encaminhadas para famílias que as criariam mediante pagamento da instituição. Teoricamente, dos 13 aos 18 anos os expostos receberiam das famílias um salário para trabalhar, e os que fossem devolvidos à Casa da Roda iriam, no caso dos meninos, para o Arsenal de Guerra, a Escola de Aprendizes Marinheiros (fundada pelo Império em 1873) ou para as oficinas do Estado. As meninas iriam para o recolhimento das órfãs, até saírem casadas” (CIVILETTI, 1991, p. 34).

escrever, e os meninos eram destinados a ofícios mecânicos, ou treinados para a caça ou para acompanhar cientistas botânicos.

Para os meninos brancos, a precocidade para se tornarem adultos também existia, de forma diferente dos escravos negros. A partir dos seis anos de idade “[...] iniciava-se, para o menino branco, o aprendizado do latim, da gramática, das boas maneiras, nos colégios religiosos” (CIVILETTI, 1991, p. 33). A criança era incorporada ao mundo adulto e se destacam diferenças no tratamento destinado às crianças brancas e negras.

Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue à amãe-de-leite. O pequeno escravo sobrevivía com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios (CIVILETTI, 1991, p. 33).

Mesmo após a abolição da escravidão as crianças e adolescentes continuavam a trabalhar nas fazendas sem condições básicas de alimentação, moradia, educação, saúde (PRIORE, 2013). A ausência de uma política do Estado apenas acentuou as diferenças. Quanto aos enjeitados, após a Lei do Ventre Livre³¹, ocorreu uma queda na quantidade de expostos deixados na Roda e, com a abolição da escravatura, o número de crianças diminuiu ainda mais (CIVILETTI, 1991).

Nos documentos da época colonial eram usadas expressões como ‘meúdos’, ‘ingênuos’ e ‘infantes’ para se referirem às crianças, período da vida considerado como momento de passagem para a vida adulta. Os recém-nascidos recebiam cuidados específicos cheios de crenças³² da época e de cada etnia³³. A intervenção dos médicos na higiene e limpeza corporal

³¹ A Lei do Ventre Livre de 1871, que considerava livres os filhos de mulheres escravas nascidos a partir da data da promulgação da lei, não impediu que crianças escravas continuassem a servir seus senhores. Estes “[...] tinham a opção de mantê-la até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21, seja entregando-a ao Estado, mediante indenização” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18).

³² As crenças em feitiços, bruxarias e benzedeiras era muito forte na época, o que incentivava à proteção materna diante dos pequenos. Porém, Priore (2013, p. 91) enfatiza que “[...] não eram exatamente as bruxas as responsáveis pela mortalidade infantil nos primeiros tempos da colonização. Os lusos recém-chegados traziam consigo rígidas noções de resguardo e de agasalho”. O que se percebia na época, segundo a autora, é que as crianças indígenas que viviam livres de agasalhos e panos enrolados possuíam membros mais firmes.

³³ Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado à pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada: ‘cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho’, aplicado a uma estopada que por sua vez era presa por um lencinho à cabecinha do pequeno para ‘fortificá-la’. As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água (PRIORE, 2013, p. 86).

veio trazendo novas formas de conduzir os cuidados aos recém-nascidos, substituindo os banhos com misturas caseiras pela água e sabão, por exemplo (PRIORE, 2013).

Em relação à alimentação, as indígenas amamentavam seus filhos até tarde, o que diferenciava dos costumes das mulheres da Europa que entregavam seus filhos para amas de leite. A alimentação dos indígenas e africanos distinguia-se e até mesmo escandalizava a medicina da época³⁴. Contudo, os médicos não compreendiam que a preferência pela superalimentação

[...] aliás, revanche simbólica sobre a má nutrição crônica, explica o recurso às papas nos meios populares e no seio da medicina tradicional, contrariando a tradição da medicina ibérica que associava alimentos grosseiros ao desenvolvimento de crianças pouco inteligentes e a fineza de espírito das crianças de elite à ingestão de pratos delicados (PRIORE, 2013, p. 88).

Um estudo realizado por José Maria Teixeira (1887) veio a confirmar hipóteses levantadas na Academia de Medicina sobre as possíveis causas do elevado índice de mortalidade infantil da época; chegou-se à conclusão que a ingestão demasiada de alimentos fortes, o aleitamento feito por amas de leite portadoras de doenças, o vestuário impróprio, a falta de tratamento e recursos médicos eram alguns dos principais responsáveis. Os meúdos sobreviventes recebiam cuidados distintos de acordo com cada cultura (PRIORE, 2013).

O embalar e o cantar para a criança “[...] que dorme ou chora, sublinha a importância de certos gestos e atitudes face à primeira infância” (PRIORE, 2013, p. 94). O batismo, por exemplo, se tratava de um rito de purificação, assim como uma maneira da criança ser apresentada e adentrar na família e na sociedade, ampliando as relações familiares. A cerimônia de batismo também acontecia entre os escravos e libertos.

No século XVIII a relação afetiva entre pais e filhos era excessiva, nas quais os pais aturavam más criações, e as mães e amas negras enchiam os pequenos de mimos. Os moralistas da época eram contrários a essas atitudes, acreditando que uma boa educação se dava por meio de castigos físicos³⁵, vistos como ato de amor (PRIORE, 2013).

Percebe-se que o saber científico se mostra presente neste contexto, com a rejeição dos saberes das escravas que exerciam a função de amas-de-leite, assim como dos costumes de alimentação e cuidados com a criança de nativos e escravos. O discurso científico da medicina da época estabelecia saberes e verdades em relação aos cuidados com a criança e a higienização,

³⁴ Segundo Priore (2013, p. 88), “[...] os jovens intestinos ainda preguiçosos e os diminutos estômagos despreparados para receber tantos alimentos grosseiros ou viscosos incentivavam a gastroenterite a cobrar alta porcentagem de pequenas vidas no primeiro ano”.

³⁵ Os castigos físicos foram introduzidos com a vinda dos jesuítas, sendo o uso da palmatória estabelecida no século XVIII (PRIORE, 2013).

colocando-a em um novo pedestal, assim como menosprezando o trabalho exercido pelas nutrizes que eram consideradas as responsáveis pela promiscuidade da infância. Conforme Foucault: “Até na ciência encontramos modelos de verdade cuja formação releva das estruturas políticas que não se impõem do exterior ao sujeito de conhecimento mas que são, elas próprias, constitutivas do sujeito de conhecimento” (FOUCAULT, 2002, p. 27b).

A partir do século XIX ações foram centralizadas no controle social, diante de uma realidade de abandono e miséria (PAGNONCELLI, 2015). A família passa a ter os filhos como centro dos cuidados da família e especialmente da mulher burguesa, tendo nas crianças a esperança de um futuro para o país, de uma sociedade moderna.

2.2.2 A criança no contexto da modernidade no Brasil

A criança na Idade Moderna ocidental era preparada para ser um adulto. No final do século XIX e início século XX, período do movimento abolicionista e da Proclamação da República, a escola era, ainda, um privilégio de poucos (KRAMER, 2011). Entre nós “[...] tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso” (PRIORE, 2013, p. 10). O ensino público foi instalado no Brasil na segunda metade do século XVIII pelo marquês de Pombal. No século XIX, enquanto os filhos provenientes da elite desfrutavam de professores particulares no seu ensino, os filhos dos pobres eram ensinados a produzir na lavoura; não tinham direito à educação escolar³⁶.

As instituições de Educação Infantil expandiram e foram consolidadas no Brasil na segunda metade do século XIX (CASTELLI; DELGADO, 2017). As mães de classes menos favorecidas eram consideradas incapazes de cuidar e educar seus filhos conforme os padrões e comportamentos estabelecidos numa sociedade Moderna. A episteme moderna nasceu “[...] no século XVII a partir de novas formações normativas que instituem uma ruptura com os pressupostos da Idade Média, tendo na Razão a forma de olhar para o mundo, para as coisas, para a vida, dada pelos saberes científicos que se expandem na época” (HENNING; SILVA, 2014, p. 88). Diante disso, a creche era uma maneira de disciplinar e moralizar os filhos de famílias das classes populares desempenhando um papel assistencialista e objetivando o controle social.

³⁶ Ainda no final do século XX (PRIORE, 2013) o trabalho infantil era visto como a melhor escola para as classes desfavorecidas. Diante das dificuldades sociais e econômicas, as crianças interrompiam seus estudos para ajudar na complementação da renda familiar.

Em 1867, em Paris, Le Play³⁷, responsável pela *Société d'Economie Sociale*, criou o grupo 10, que tinha como objetivo expor melhorias para as condições físicas e morais da população. Neste momento foram previstas diferentes instituições como as que amenizavam a carência e a miséria, situando-se no campo da saúde pública e do trabalho, nas relações de trabalho, na legislação criminal e na educação sanitária. Essas previsões avaliavam as iniciativas do Estado e das instituições assistenciais (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

A assistência científica era esse conjunto de medidas preconizadas como direito dos trabalhadores, para melhoria social e busca do progresso numa sociedade moderna. Essa medida assistencial segmentava e disciplinava a pobreza e os trabalhadores, dificultando o seu acesso aos bens sociais e valorizando as iniciativas privadas como beneficiárias de caridade (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

Com a criação da data do Dia da Criança³⁸ em âmbito americano para 12 de outubro³⁹, que enfatizava a relação da infância com a sociedade moderna, a assistência social era destinada à camada da população mais pobre e passou a suprimir direitos tomando um caráter de serviços de caridade sem obrigação. De acordo com Kuhlmann (2015, p. 53): “A lei, mais que para fazer a justiça, serviria para cercear a ação do trabalhador, evitando as desordens crônicas. Um dos principais pilares da civilização é a paz social, com os obreiros calmos, esforçados e firmes”.

Em 13 de maio de 1877, aconteceu em Paris a 20.^a sessão pública da Sociedade de Creches, na qual os imperadores do Brasil estavam presentes. Sofrendo influências francesas para o estabelecimento de instituições denominadas creches, salas de asilo e escolas primárias, originadas de movimentos filantrópicos, no Brasil tinham como objetivos principais conter as classes populares – uma forma de controle social, buscando o aumento de mão-de-obra feminina principalmente da mãe pobre, escrava ou ex-escrava – e para o melhor rendimento do trabalho masculino (CIVILETTI, 1991). De acordo com a autora:

Enquanto os jardins-de-infância já eram numerosos na maioria dos países da Europa e na América do Norte, no Brasil, em 1880, tem-se conhecimento de apenas dois. Consta que nessa época a Sra. Menezes Vieira dirigia, no Rio de Janeiro, uma pré-escola anexa ao colégio do seu marido, utilizando o método de Froebel (A Mãe de Família, fev. 1882). Também em São Paulo, em 1877, seguindo a orientação de educadores europeus como Pestalozzi e Froebel, foram criadas classes de pré-escola na escola Americana, atual Instituto Mackenzie [...]. Em ambos os casos, a população alvo era constituída pelos filhos das famílias abastadas. São, portanto, as primeiras

³⁷ Frédéric Le Play (1806-1882) que fundou a *Société d'Economie Sociale* e organizou exposições internacionais entre os anos de 1855 a 1867. Ele e sua sociedade representavam o catolicismo social, corrente que “[...] via na família a base da sociedade e, no trabalho, a fonte da energia e riqueza. A religião seria a seiva vivificadora das nações, e a irreligião a ruína da ordem social” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p.61).

³⁸ Esta data foi estabelecida em 1922 no 3.º Congresso Americano da Criança realizado concomitante com o 1.º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 44-45).

³⁹ Data comemorativa da descoberta da América (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

iniciativas onde a culpa e o controle não são as características marcantes do atendimento pré-escolar (CIVILETTI, 1991, p. 39).

As crianças no Brasil foram forçadas a se transformarem de forma precoce em adultos por meio de diversas instituições tais como a escola, Igrejas, o sistema econômico e a própria legislação (PRIORE, 2013).

A partir principalmente do segundo Império, a filantropia se colocava “[...] a serviço do Estado para melhor conduzir o corpo social” (CIVILETTI, 1991, p. 40). Seus representantes, os métodos higienistas iniciam uma valorização e uma aliança com a mulher mãe burguesa.

No século XIX, os asilos de órfãos foram se consolidando com o intuito de proporcionar uma educação industrial para o trabalho aos meninos e uma educação doméstica para as meninas. Estes asilos eram mantidos por ordens religiosas e por poderes públicos tendo como finalidade promover educação moral e, como disseram os autores, um sentimento de “amor ao trabalho”. No século XX, foram criadas instituições com mesmos objetivos, porém, denominadas de maneiras diferentes, como escola de preservação, educandário, instituto, entre outros (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

O atendimento às crianças brasileiras no século XIX sofreu fortes influências da concepção francesa de atendimento à criança – por meio de refúgio, asilos ou creche – assim como da concepção alemã com os jardins de infância. Essas duas inspirações trouxeram diferenças na assistência das crianças. As propostas inspiradas nas instituições francesas eram destinadas à assistência das crianças de camadas sociais mais pobres enquanto que os *kindergartens* eram designados para a infância com maiores poderes aquisitivos⁴⁰ (LEITE FILHO, 2011).

A sociedade é permeada por microrelações que exercem vários tipos de poder – família, medicina, exército, asilo, hospital, escola – por meio de disciplinamento, normalização e o controle da vida dos indivíduos, gerando corpos dóceis (FOUCAULT, 2012b). Apenas a partir da década de 1980 os internatos que atendiam as crianças pobres foram questionados; isso bem depois dos internatos destinados à infância rica (RIZZINI; PILOTTI, 2011). De acordo com Kuhlmann e Rocha (2006),

⁴⁰ Segundo Leite Filho (2011), em 1875, no Rio de Janeiro, iniciou um jardim de infância froebeliano, localizado no Colégio Menezes Vieira; e em 1877, na cidade de São Paulo, um outro jardim foi inaugurado na Escola Americana. No ano de 1896, um jardim de infância público foi instalado em São Paulo na Escola Caetano de Campos. Em 1899, foi fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância (RJ) que abriu filiais distribuídas no país. No mesmo ano foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado também no Rio de Janeiro, considerada por Kuhlmann Junior (2015) a primeira creche nacional destinada aos filhos de operários.

[...] se a constituição das instituições sociais e a definição das suas funções (assistenciais, educacionais etc.) ocorre no processo histórico de estruturação do Estado e de formulação das políticas sociais, cabe considerar que a influência ocorre no sentido inverso: não é a necessidade de assistência a crianças abandonadas que promove a criação das instituições de educação infantil, mas são as propostas e as concepções pedagógicas existentes na sociedade que se manifestam nas funções educacionais dos internatos (KUHLMANN; ROCHA, 2006, p. 616).

No século XX (RIZZINI; PILOTTI, 2011), os médicos e higienistas começaram a exercer um importante papel nas instituições que atendiam as crianças e nas famílias. Assim como as instituições filantrópicas, os higienistas tinham como objetivo preservar a ordem social formalizando cuidados essenciais à infância.

Em busca de uma justiça mais humana aos menores viciosos e delinquentes, prevalecendo a reeducação ao invés da punição, na década de 1920 formaram-se casas de correção e colônias correcionais – instituições de vigilância ao menor realizados tanto pelo Juiz quanto pela Polícia. A polícia tinha como função retirar das ruas elementos considerados indesejáveis à sociedade⁴¹. Várias foram as denúncias de violência ao menor neste contexto (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

A exploração do trabalho infantil era justificada como forma de retirar as crianças da ociosidade e das ruas ou para a complementação da renda familiar. Mesmo com o Código de Menores de 1927, que determina que não é permitido crianças menores de 12 anos trabalharem, a realidade do trabalho infantil persiste até os dias atuais (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

As organizações internacionais vêm trazendo a criança como um sujeito feliz, inteiramente ligada ao consumo capitalista, enquanto que as não-governamentais se preocupam em orientar a infância “[...] para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhe pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquele do riso e da brincadeira” (PRIORE, 2013, p. 8).

No início do século XX, entre as décadas de 20 a 30, ocorreu uma aceleração no crescimento da industrialização e urbanização no Brasil, mesma época em que o país contou com a imigração europeia⁴². A inserção feminina cada vez maior no mercado de trabalho trouxe

⁴¹ Nos anos de 1920, legitimou-se a intervenção do Estado na família, podendo apreender menores ditos como abandonados (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Essa foi a primeira medida do governo de assistência aos menores abandonados e delinquentes, consequente “[...] da percepção que certos setores da sociedade tinham das famílias pobres” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 25). A partir de então, as relações entre setores públicos e privados começaram a crescer.

⁴² Em relação aos imigrantes europeus, Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira (2011) salienta: “Na década de 1920 eles começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do país em movimentos de protesto contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos. Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos

a necessidade de criar espaços em que os filhos dessas mulheres operárias fossem atendidas (OLIVEIRA, 2011).

Até final dos anos de 1930, prevalecia o caráter higienista da pré-escola no Brasil (KUHLMANN, 2015; CIVILETTI, 1991; KRAMER, 2011; LEITE FILHO, 2011). Em 1934, com a contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, foi proposta uma constituição que visava

[...] ouvir as vozes dos educadores que, comprometidos com a democratização da educação brasileira, advogavam a escola pública para todos. No entanto, mesmo naquele momento as iniciativas destinadas às populações infantis de 0 a 6 anos continuavam a ter uma tônica apenas médica e, pior até, se essa ênfase era frequente nos discursos proferidos por políticos e autoridades governamentais, pouco se concretizava na prática... O Estado não assumia, ainda, a educação infantil como sua responsabilidade (KRAMER, 2011, p. 120).

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, com a Ditadura do Estado Novo, surgiram creches de responsabilidade de entidades filantrópicas, que tinham uma visão assistencial, e se preocupavam com a alimentação, higiene e segurança física das crianças (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011). Além disso, era vista como espaço de assistência à infância carente, como um favor prestado à criança e à família (KRAMER, 2011).

Nos anos de 1930 a 1945, no governo de Getúlio Vargas, foram instituídos órgãos para atendimento infantil. Em 1943, Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), determinando que as empresas deveriam organizar berçários para o atendimento dos filhos das operárias no período de amamentação. Todavia, a lei

[...] abria espaço para que outras entidades, que não a própria empresa empregadora da mãe, realizassem essa tarefa através de convênios. Contudo, o que se observou foi que o poder público não fiscalizou a oferta de berçários pelas empresas. Esta pequena conquista não foi, em geral, efetivada na prática. Poucas creches e berçários nas empresas foram organizadas nessa época e mesmo posteriormente (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 25-26).

No período Vargas os órgãos institucionais de atendimento à infância foram incentivados a ser mantidos pelo governo (ARRUDA; GERVASI, 2015). Diante desta situação, surgiram entidades cujo objetivo era amparar a infância de maneira assistencial e jurídica. Ainda se destacam o Departamento Nacional de Criança, fundado em 1940, o Serviço de Assistência ao Menor⁴³ (SAM) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM),

das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor” (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 24-25).

⁴³ Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que encaminhava crianças abandonadas para instituições públicas ou privadas. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011), as relações entre o setor público e

ambas instituídas em 1941. Também se destacam a Fundação Legião Brasileira de Assistência, LBA⁴⁴ e o Projeto Casulo, em 1942, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no ano de 1946, o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) em 1955, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972 e a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em 1975.

O Departamento Nacional da Criança (DNCr) foi criado pelo Ministério da Saúde em 1953 pela Lei n.º 1.920. Este órgão foi incumbido da proteção materno-infantil e do atendimento pré-escolar. A partir da década de 60, começou a propor Centros de Recreação que ocupariam espaços ociosos e teriam como objetivo combater a mortalidade infantil, contudo, esses centros não chegaram a ser implantados.

Após o Golpe Militar de 1964, foram criados programas para atender a população de baixa renda, como Mobral, Minerva e Rondon, expandindo a rede privada⁴⁵ (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

O aumento das creches no Brasil ocorreu a partir da segunda metade da década de 1970 influenciado pelo movimento das mulheres da época (ROSEMBERG, 1984). Os movimentos feministas⁴⁶ tiveram grande impacto no crescimento de oferta de vagas em creches gerenciadas pelo poder público (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Nas décadas de 1960 e 1970, as creches e pré-escolas públicas começam a elaborar propostas de trabalho para a estimulação cognitiva e preparo para a alfabetização das crianças, trazendo uma educação compensatória. Já a preocupação das creches particulares para as crianças de classes privilegiadas era de um trabalho que estimulasse a criatividade, a sociabilidade e o desenvolvimento infantil como um todo (OLIVEIRA, 2011).

privado foram repletas de corrupções, desvios e clientelismo, atendendo muitas vezes em educandários particulares filhos de classes mais favorecidas ao invés dos menores desvalidos.

⁴⁴ A LBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência – foi um órgão federal criado em 1942, responsável em manter programas na área de creches em todo o país repassando verbas para os municípios e a maioria das creches privadas, com o objetivo de amparar os convocados à II Guerra Mundial e seus familiares. Entretanto, desenvolvia serviços de assistência, podendo ser considerada a primeira instituição de assistência social em âmbito nacional (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

⁴⁵ “A análise dos convênios firmados pela FUNABEM em 1989 aponta para as seguintes tendências: privilegiamento de repasse de verbas a instituições privadas em detrimento do repasse a prefeituras; diversidade dos tipos de creches conveniadas, seja quanto à modalidade (institucional, domiciliar, comunitária), ao tamanho (variando de 10 a mais de 300 crianças) ou ao tipo de instituição mantenedora (associação de bairro, prefeitura, OMEP)” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p.41).

⁴⁶ A mobilização pelos direitos da criança menor de 7 anos de idade “[...] ampliou-se para fora do âmbito da área educacional, sendo bastante reforçada pela participação de movimentos de mulheres, do Fórum DCA – Defesa da Criança e do Adolescente – e do grupo Ação-Vida. A Comissão Nacional Criança e Constituinte, sediada no MEC, constituiu um dos núcleos aglutinadores dessa mobilização [...], assim como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 17).

O DNCr foi substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. A partir da sua criação,

[...] o Ministério da Saúde produziu documentos (decretos e instruções) sobre o atendimento em creches: Decreto n.º 69.514 de 9/9/1971, que, através do Artigo 2.º, define a ‘proteção à criança em idade pré-escolar’ como um dos objetivos principais das medidas de proteção materno-infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 58).

Era visível a desigualdade de estímulos para o desenvolvimento das crianças de diferentes grupos sociais: assistencialismo X estimulação. O atendimento clientelista, assistencialista e compensatório tinha como objetivo procurar “[...] remediar e recuperar as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos” (KRAMER, 2011, p. 110). A creche “[...] é uma instituição que foi criada para suprir as necessidades da sociedade moderna, produzidas por um sistema econômico capitalista” (GERVASI; ARRUDA, 2015, [p.2]).

Na segunda metade da década de 70, devido a movimentos populares e feministas, a creche se tornou um direito do trabalhador. Com isso, ocorreu um crescimento do número de creches públicas. Devido ao número insuficiente de creches, o Poder Público incentivou a criação de lares vicinais ou creches domiciliares⁴⁷ (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011).

Na década de 1970 ocorreu a expansão da Educação Infantil no Brasil. Sobre o atendimento à população mais pobre, a FUNABEM⁴⁸ era responsável em atender as crianças em situação de vulnerabilidade (GERVASI; ARRUDA, 2015). No Brasil havia uma concepção mais assistencialista direcionada às crianças das camadas mais pobres com o intuito de satisfazer necessidades de guarda, higiene e alimentação. Enquanto isso, nas camadas médias e dominantes havia um olhar mais pedagógico e estimulador da infância, preocupando-se com seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (OLIVEIRA, 2001). Em relação às propostas pedagógicas adotadas nas instituições infantis, Oliveira (2001) ressalta:

Em relação à pré-escola, enquanto as propostas de Pestalozzi, Decroly e Montessori, originalmente elaboradas para atender crianças de camadas ou grupos

⁴⁷ “Um programa nacional de educação pré-escolar de massa- o Projeto Casulo, criado em 1977 para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento de renda familiar, foi implantado, não pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas pela Legião Brasileira de Assistência. Esse projeto orientava monitoras com formação, no então segundo grau de ensino, para coordenarem atividades educacionais, que conviviam com medidas de combate à desnutrição. De 1977 a 1987, a LBA passou a atuar na área da Creche, atendendo 3107 municípios brasileiros” (GERVASI; ARRUDA, 2015, [p. 10]).

⁴⁸ Tal qual as autoras, o atendimento em creches não era a prioridade da FUNABEM, destinando-se a um número reduzido de crianças entre 0 a 6 anos e mantendo apenas treze Unidades da Federação em todo o país (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). A FUNABEM foi extinta em 1988 e foi criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA) que possuía caráter autônomo.

desprivilegiados da população – como órfãos de guerra e crianças com deficiências – foram sendo apropriadas e aperfeiçoadas por educadores que trabalhavam com crianças de grupos mais privilegiados, o atendimento a crianças filhas de famílias de baixa renda continuou a obedecer a modelos assistencialistas ou, quando muito, procurou imitar uma pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré-escolas organizadas para alunos da classe média e que era orientada por preceitos um pouco mais científicos (OLIVEIRA, 2001, p. 17-18).

Em 1972 foram publicadas instruções para Instalação e Funcionamento de Creches. No início da década de 1980, período pré-eleitoral, aconteceu o Movimento de Luta por Creches devido as empresas oferecerem vagas insuficientes para os filhos de operárias. Visando o aumento da renda familiar, as mães trabalhadoras viam a necessidade de deixar os filhos em segurança (ROSEMBERG, 1984).

As creches domiciliares na década de 80 previam uma forma alternativa de atendimento familiar e de emergência às crianças pequenas com o objetivo de garantir as necessidades nutricionais e a sobrevivência das mesmas. Os estudos da época evidenciavam as creches como instituições que vinham a substituir os cuidados maternos, ocasionando uma disputa afetiva entre as mães e as crecheiras — também denominadas como tias ou pajens (ROSEMBERG, 1986).

As mães ajudavam no custo da alimentação das creches domiciliares, contudo, nem todas tinham condições de contribuir, precisando muitas vezes tirar seus filhos devido suas dificuldades econômicas. No estado de Santa Catarina, nos anos 80, ocorreu “[...] uma experiência piloto, desenvolvida pelo DRT⁴⁹, de sensibilização do empresariado e acompanhamento da instalação de berçários” (ROSEMBERG, 1986, p. 80). De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) Santa Catarina, diferente de outros estados do Brasil, priorizava o atendimento à infância o que acarretava em índices diferenciados do restante do país em relação ao abandono ou à repetência das crianças no Ensino Fundamental.

A Portaria n.º 21 de 26/5/1988 do Ministério da Saúde aprovava normas e padrões mínimos para construção, instalação e funcionamento de creches em todo o país. A Portaria n.º 321 de maio de 1988 conceituava creche como atendimento de crianças entre 0 e 4 anos de idade, e propôs normatizar o atendimento em creches em todo o Brasil até fevereiro de 1989.

Com a Constituição de 1988, em seu Capítulo 3, Seção 1, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu art. 208, inciso IV, estabeleceu-se que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Sobre a Constituição de 1988, Kramer (2011, p. 122) salienta: “O direito à educação de

⁴⁹ Delegacia Regional do Trabalho (ROSEMBERG, 1986).

todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores e trabalhadores em geral”.

A Constituição de 1988 diferenciava-se das anteriores que apresentavam expressões como ‘assistir’ ou ‘amparar a maternidade e a infância’. Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 18), “[...] a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança”. Em 1989 cinco ministérios atuavam na área da educação da criança pequena: Ministério do Interior, Ministério da Educação – estes dois desenvolvendo programas de implantação de creches e pré-escolas –, Ministério da Justiça, da Saúde e do Trabalho – estes com o intuito de fiscalizar e normatizar (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 1996, em seu artigo 21, inciso I traz a Educação Infantil na composição da educação básica. No Capítulo 2, Seção 2, em seu artigo 29 destaca: “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, completando a ação da família e da comunidade”.

No ano de 2009, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 05, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Nelas

[...] estão reunidos princípios, fundamentos e procedimentos que apresentam uma concepção de criança enquanto sujeito em desenvolvimento em um contexto social, histórico e cultural concreto, e de educação como um direito de sua cidadania a uma construção de conhecimentos integrados sobre si e sobre o mundo (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 10).

No ano de 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 determinou a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos de idade na Educação Infantil (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011).

Diante do exposto, entre tantas políticas públicas referentes à Educação Infantil propostas nos diferentes contextos históricos do país, é possível considerar a concepção de Foucault, segundo a qual não existe uma história linear em direção ao progresso, mas maneiras da sociedade se organizar diante de sua realidade histórica, social e cultural. O controle e os modos de subjetivação são

[...] a formação da sociedade capitalista, isto é, a necessidade de controlar os fluxos e a repartição espacial da mão de obra, levando em consideração necessidades da produção e do mercado de trabalho, que torna necessária uma verdadeira ortopedia social, para a qual o desenvolvimento da polícia e da vigilância das populações são os instrumentos essenciais (REVEL, 2005, p. 29).

Os reflexos da Modernidade continuam marcando nas formas de pensar, viver e estar no mundo, constituindo saberes ainda no século XXI (HENNING; SILVA, 2014). Para Castelli e Delgado (2017), estudar a história da educação permite perceber como as práticas e conceitos se transformam ou permanecem influenciando o panorama da contemporaneidade, não havendo linearidade histórica na construção dos discursos, dos conceitos e concepções. Algumas ideias “[...] marcaram e continuam marcando profundamente a sociedade” (CASTELLI; DELGADO, 2017, p. 376). A história é feita de forma viva e dinâmica, e o conhecimento

[...] deve continuar sempre exposto à crítica, para que seja negado e ultrapassado, se e quando estamos comprometidos com a ampliação do conhecimento. Estou convencida de que somente a partir do embate e das polêmicas geradas por diferentes leituras da realidade é que progressivamente nos aproximamos dessa realidade sempre contraditória, inesgotável, instigante, desafiadora e viva, como vivo é o processo de conhecer. Só assim, penso, podemos continuar a desvelar novos e sutis disfarces na política educacional e nos engajar na arte da descoberta, da crítica e da transformação (KRAMER, 2011, p. 6).

Neste breve contexto das infâncias no Brasil, pode-se pensar nas diferentes maneiras de perceber e constituir o sujeito infantil. Para Foucault (2012b), a normalização e a moralização vêm com o objetivo de controlar os indivíduos para cumprirem as regras definidas por um corpo social em um determinado local e numa determinada época, produzindo saberes. Conforme o autor, não existe verdade absoluta, sendo que o saber é o que um grupo de pessoas compartilha e estabelece o que é correto e o que é incorreto, o que é normal e o que é anormal.

É possível constatar, nos diferentes contextos, estereótipos construídos da criança ideal e condicionamentos para se atingir esse propósito, levando à exclusão e para uma interpretação das diferentes faces da infância. Foucault (2012b) não acreditava numa história da origem, mas numa genealogia que procura dissipar a história na procura de rastros que “[...] pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 2012b, p. 83). É necessário considerar não apenas uma infância, mas as infâncias, partindo do princípio

[...] de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (KRAMER, 2011, p. 20).

Indagar e questionar sobre o que foi e quais são as relações da infância nos diferentes contextos, permite considerar que os contextos culturais constituem as formas de ver e perceber a infância e na realização das escolhas feitas pela sociedade de cada época. A obediência e a dependência infantil foram trocadas por uma barulhenta autonomia, passando do anonimato para um sujeito de direitos e deveres (PRIORE, 2013).

Temos uma sociedade de desigualdades que perpassa por constantes transformações culturais (PRIORE, 2013). Como enfatiza Kramer (2011), é necessário considerar as diferentes realidades nas quais as crianças estão inseridas, pois, não existe uma história a priori, entretanto “[...] é na história, nos acontecimentos históricos que poderão ser mapeadas as condições de possibilidade para a emergência de um fenômeno” (HENNING; SILVA, 2014, p. 89).

É necessário refletir sobre as infâncias em sua pluralidade (ESCOBAR, 2010). As sociedades organizam, selecionam e controlam os discursos e saberes a serem investidos, a emergirem. Discursos, saberes e conceitos emergem e outros desaparecem numa trama discursiva e histórica que passa por mudanças (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011). Pelas ferramentas genealógicas foucaultianas é possível observar os acontecimentos em sua descontinuidade trazendo as diferentes formas e funções da criança, investigando os ditos e não ditos que transformam valores, práticas e verdades sobre a infância numa trama de jogos de poder e saber.

3 TEMPOS HISTÓRICOS DA MÚSICA: A INFÂNCIA INSERIDA NA HISTÓRIA DA MÚSICA OCIDENTAL E BRASILEIRA

Cada época da história traz peculiaridades referentes a política, economia e cultura das sociedades que sofrem modificações com o passar dos tempos. A música está incluída neste processo, passando por transformações devido a mudança de atitudes, hábitos e sentimentos de uma geração para a outra. Para Brito (2003, p. 25):

A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes. O emprego de diferentes tipos de sons na música é uma questão vinculada à época e à cultura.

Fonterrada (2008) destaca que as diferentes maneiras de perceber e ver o mundo, a ciência e os valores estão relacionados às práticas musicais, as concepções de música e à educação musical desenvolvidas em cada época. Diante disso, esta seção vem discutir sobre como a infância esteve e está inserida na história da música ocidental e brasileira, assim como os valores e funções destinadas a ela na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Na primeira seção, “Experiências da Educação Musical no Ocidente”, autores como Bennett e Costa (1986), Candé (2001), Fonterrada (2008), Frederico (1999), Grout e Palisca (2007), Loureiro (2012), Montanari (1988), Paviani (2010), Nesi, Pellegrino e Valoura (2017), Raynor (1981) contribuem na realização de um apanhado histórico desde a Antiguidade aos dias atuais trazendo personagens importantes que estiveram desde a infância de alguma forma em contato com a música ou realizando a prática musical. Com o auxílio de autores como Mariani (2011), Silva (2011) entre outros, destacam-se pedagogias ativas do final do século XIX e século XX, influenciadas pelo movimento escolanovista.

A segunda parte desta seção com o subtítulo “As funções da música nas terras tupiniquins”, apresenta alguns aspectos da história da música no Brasil, práticas e discursos decorrentes nos diferentes contextos e na atualidade, enfatizando a presença da música nas escolas, embasada em autores mencionados anteriormente, assim como Altman (2013), Chambouleyron (2013), Kuhlmann (2015), Scarano (2013), Veiga-Neto (1995), Vieira (2017) entre outros.

Segundo Veiga-Neto “[...] Foucault nos fala de um saber enquanto construção histórica e, enquanto tal, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas” (VEIGA-NETO, 1995, p. 34). A música, como saber, aqui destacado, aparece em diferentes

contextos da trama histórica, em meio a jogos de relação de forças, revelando regimes de verdades em que esteve presente com diferentes funções e objetivos.

3.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO OCIDENTE

As práticas musicais desenvolvidas no decorrer da história ocidental demonstraram fortes influências de sociedades da antiguidade, como de grupos surgidos do Mar Mediterrâneo e de povos do Oriente (GROUT; PALISCA, 2007). Grande parte da música egípcia, por exemplo, foi assimilada pelos gregos, assim como o sistema de escalas musicais dos sírios usando 4 notas – tetracorde – os instrumentos de percussão asiáticos e egípcios (FREDERICO, 1999). Entretanto, a cultura grega é a de maior influência no contexto europeu e no mundo ocidental.

Apesar das dificuldades na coleta de fontes sobre a música da Grécia Antiga, a literatura grega e a iconografia contribuíram muito para os estudos e descobertas realizadas por musicólogos no decorrer dos tempos, trazendo em seus textos, esculturas e cerâmicas sobre instrumentos, rituais, eventos festivos e até mesmo sobre a teoria musical utilizada pelos gregos na época, considerada a maior influência da música na Europa (FREDERICO, 1999).

Na antiga Grécia, conforme Paviani (2010), existia uma modalidade de educação, formação e cultura chamada *Paideia*, que apresentava como objetivo principal o cuidado com o corpo – por meio do esporte e preparação para guerra – e espírito – formação intelectual (NESI; PELLEGRINO; VALOURA, 2017). A *paideia* grega almejava a formação de um homem com cultura superior, direcionada apenas para uma determinada classe social; valorizava a *pólis*, o coletivo, o conhecimento como aperfeiçoamento humano, como virtude (PAVIANI, 2010).

O canto estava presente desde a infância na Grécia, como forma de educar e civilizar, pois a música era reconhecida como indispensável para a formação do caráter e cidadania dos sujeitos (FONTEERRADA, 2008; LOUREIRO, 2012). De acordo com Fonterrada (2008), em Esparta a presença da música na educação era uma exigência, supervisionada pelo Estado e a prática de cantar conferia “[...] aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade para tomar decisões” (FONTEERRADA, 2008, p. 26). O mesmo ocorria em Atenas, onde a educação musical promovia a moralidade, a cidadania e o desenvolvimento ético e estético. Contudo, segundo a autora, a prática musical era permitida apenas aos cidadãos livres.

Revel (2005) ressalta um aspecto do pensamento de Foucault, ao interligar a ética com a moralidade de comportamentos e a produção da subjetividade dos sujeitos num sistema de regras. Conforme a autora a moral

[...] é, em sentido amplo, um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes aparelhos prescritivos (a família, as instituições educativas, as Igrejas etc.); essa moral engendra uma "moralidade dos comportamentos", isto é, uma variação individual mais ou menos consciente em relação ao sistema de prescrições do código moral (REVEL, 2005, p. 45).

Para Foucault, a ética e a estética da existência estão estreitamente ligados (REVEL, 2005). A moralidade grega propõe uma ética e uma estética fazendo da vida uma obra de arte. É a estética da existência visando a produção inventiva de si. Conforme Revel, a estética da existência, “[...] na medida em que ela é uma prática ética de produção de subjetividade, é, ao mesmo tempo, assujeitada e resistente: é, portanto, um gesto eminentemente político” (REVEL, 2005, p. 44).

A educação moral era nomeada de *Mousiké*, ou “arte das musas⁵⁰”, abrangendo, além da música, a poesia e a dança. O surgimento dos instrumentos musicais, tinham explicação mitológica – como lira de Apolo, flauta de Pan (MONTANARI, 1988). A prática do canto era utilizada em procissões, funerais, para fins militares, vitórias e núpcias (FREDERICO, 1999; NESI; PELLEGRINO; VALOURA, 2017).

Na Grécia, a música estava presente em todas as manifestações do povo e na educação dos jovens (MONTANARI, 1988). Para os gregos a música era fundamental para a educação do ser, por ser considerada uma fonte de sabedoria. “O músico era visto por eles como guardião de uma ciência e de uma técnica, e seu saber e seu talento precisavam ser desenvolvidos pelo estudo e pelo exercício” (LOUREIRO, 2012, p. 34). A *mousiké* abrangia tudo que cultivava a inteligência enquanto que *gymnastiké* estava relacionada ao desenvolvimento físico. Ginástica para o corpo e música para a alma.

Uma das escolas de música da época era a de Pitágoras (570-496 a.C.), físico e matemático que desenvolveu a base do sistema musical grego por meio de um monocórdio⁵¹, ao dividir uma corda em segmentos proporcionais e os vibrando, descobrindo a série harmônica e os intervalos de tom e semitom (FREDERICO, 1999; MONTANARI, 1988). Pitágoras relacionou a música com a matemática acreditando que esta relação seria “[...] a explicação para o funcionamento de todo o universo” (LOUREIRO, 2012, p. 35).

⁵⁰ Na mitologia grega, as Musas eram entidades inspiradoras da criação artística e científica (NESI; PELLEGRINO; VALOURA, 2017).

⁵¹ Instrumento de uma corda (FREDERICO, 1999).

Conforme Nesi, Pellegrino e Valoura (2017, [s.p]), a Grécia, “[...] através da sua educação musical com a matemática de Pitágoras, traz em voga que a música devia ser ensinada desde a infância, sendo um alvo importante para formação de futuros cidadãos”. Fonterrada (2008, p. 28) afirma que “[...] entre os gregos, a música é vista sobretudo de duas maneiras, uma que a concebe como regida por leis matemáticas universais e outra que acredita que seu poder emana da relação estreita entre ela e os sentimentos – *éthos*”. Essas formas de compreender a música influenciaram as sociedades ocidentais no decorrer dos séculos.

Mesmo a Grécia sofrendo a dominação de Roma, a cultura helênica foi absorvida pelos romanos – como na sua arquitetura, letras, artes e mitologia. Conforme Frederico (1999), a música era exercida pelos escravos gregos enquanto que os romanos se dedicavam à política e às guerras. Em Roma prevaleciam os ideais políticos. Loureiro (2012) salienta que os romanos viam a música como saber científico. Fonterrada (2008) realça que ao assimilar a música grega, os romanos fortaleceram sua música e a modelaram conforme seus próprios princípios.

A música da Idade Média sofreu influências da Grécia Antiga, do cristianismo primitivo⁵², assim como da cultura romana e bizantina (FREDERICO, 1999). São poucos os registros da música medieval, sendo a Igreja Católica Romana a maior possuidora de fontes musicais deste período (RAYNOR, 1981).

A música, que integrava o *quadrivium*⁵³ (FONTEERRADA, 2008), apresentava estrutura de base numérica em sua teoria devido influências do pensamento das escolas gregas. No século IV, Santo Agostinho afirmava que a música seguia às ordens numéricas e às regras fundamentais da vida. Ele escreveu um tratado relacionando música com poesia e ressaltando a música como ciência, destacando as artes como forma de prevenir as tentações do mundo.

No século V, Boécio escreveu um tratado reunindo teorias musicais produzidas até sua época. Classificou a música em várias espécies⁵⁴, relacionando os fenômenos físicos e numéricos para a compreensão de sua classificação musical; entendia a música como ciência e não como arte (FONTEERRADA, 2008).

No contexto cultural do cristianismo na Idade Média (GROUT; PALISCA, 2007), os instrumentos musicais caíram em desuso, acreditando-se que o canto monofônico e sem

⁵² O cristianismo primitivo possuía raízes nas culturas grega e judaica, predominando a prática vocal dos textos das escrituras hebraicas (FREDERICO, 1999).

⁵³ Na Idade Média, *quadrivium* é o conjunto dos quatro ramos do saber – aritmética, geometria, música e astronomia –, que compunham, com o *trivium* – gramática latina, lógica e retórica –, as sete artes liberais ministradas nas universidades (MONTANARI, 1988; FREDERICO, 1999; FONTEERRADA, 2008).

⁵⁴ De acordo com Fonterrada (2008), Boécio classificou em *musica mundana* — relacionada ao movimento dos planetas —, *musica humana* — união do corpo e do espírito eterno — e *musica constituta in instrumentis* — percebida de maneira sensorial.

instrumentação – cantochão⁵⁵ – seria destinado a um Deus único, abrangendo um caráter de meditação, estando subordinada à métrica do texto sagrado. Segundo Loureiro (2012), o papa Gregório Magno (papa entre os anos de 590 a 604) ordenou definitivamente o canto litúrgico, chamado, em sua homenagem, de canto gregoriano ou cantochão.

A Igreja, a partir do final do século VI, na Idade Medieval, realizava a prática musical com crianças com o objetivo de disseminar a fé cristã, através do cantochão e das escolas de canto disseminadas pelo Papa Gregório (FONTEERRADA, 2008). As igrejas, conventos e seminários abrigavam crianças de boa voz – na maioria das vezes de famílias pobres – para alimentarem seus coros de louvar a Deus.

O cristianismo imprimiu o caráter nostálgico e sentimental à música, por meio de um canto linear monódico e antifônico⁵⁶ (MONTANARI, 1988). A música acompanhada de instrumentos musicais e dança era interpretada como ritual pagão. Durante o período da Renascença Carolíngia no qual a Igreja estava em estreita relação com a monarquia, a reforma gregoriana se consolidou e difundiu, época na qual foram instituídas escolas de canto – *schola cantorum* – nos mosteiros e catedrais (FREDERICO, 1999), onde se ensinava a cantar salmos, notas, canto e gramática (LOUREIRO, 2012).

A Igreja possibilitou o ensino da música ao fundar capelas, colégios, academias, bibliotecas, conjuntos polifônicos, instrumentos e ao incentivar a formação de compositores, cantores, concertistas e musicólogos (LOUREIRO, 2012). Na modernidade, o canto gregoriano sofreu certos declínios devido transformações da igreja, sendo retomado no início do século XIX até em torno da década de 1960 quando seu uso não se tornou mais obrigatório, assim como o latim nas liturgias (FREDERICO, 1999).

Conforme Frederico (1999), no século X, o monge e teórico Guido d’Arezzo (? -1050) utilizando o “Hino a São João” de Pablo Diácono, nomeou as notas musicais usadas até hoje no ocidente. A polifonia, ou *organum*, era a combinação de linhas melódicas e o aumento de número de vozes, surgindo na Igreja Romana para embelezar os textos sacros por meio do improvisado. De acordo com Fonterrada (2008), a polifonia marca o final do período gótico.

A canção polifônica, no decorrer da Idade Medieval, foi influenciando a música profana. Registros iconográficos representam manifestações musicais realizadas fora da igreja que traziam a presença da dança e de instrumentos musicais como alaúde, harpa, lira e de sopros, o

⁵⁵ O cantochão, assim como o canto gregoriano, trata-se de canto sem o acompanhamento de instrumentos musicais, possuindo uma estrutura melódica cantada em uníssono. Apresenta melodias originadas nos modos gregos e seu texto, sempre em latim, é de caráter sacro (GROUT; PALISCA, 2007).

⁵⁶ Canto no qual o solista determina versos que eram respondidos pelos presentes à cerimônia (MONTANARI, 1988)

que diferenciava da música sacra que apresentava apenas as vozes e, como instrumento, o órgão (GROUT; PALISCA, 2007). Conforme Loureiro (2012), a música popular – modal e profana – também se desenvolvia com o aparecimento dos menestrelis – que chegaram a desenvolver escolas de música nomeadas Escolas de Menestria (LOUREIRO, 2012) – bardos – tocadores de instrumentos populares (MONTANARI, 1988) – e de trovadores⁵⁷ trazendo ideias humanistas e o antropocentrismo. De acordo com Loureiro (2012, p. 39): “A canção trovadoresca, com acompanhamento musical, expressava sentimentos de amor e saudade, além dos feitos heroicos das guerras”.

No início do século XIV, Phillipe de Vitry (1291-1361), poeta e compositor francês, escreveu o tratado *Ars nova musicae*, redirecionando a teoria musical com elementos novos na notação rítmica (CANDÉ, 2001; FREDERICO, 1999). Com isto, iniciou-se um período de composições autônomas sem a obrigatoriedade da função litúrgica. Já no século XV a polifonia é introduzida na música religiosa (MONTANARI, 1988).

A música do período Renascentista teve início por volta dos anos de 1450 chegando ao século XVII, época da Reforma Luterana e que as navegações portuguesas chegam ao Brasil (BENNETT; COSTA, 1986; FREDERICO, 1999). Na música renascentista as tessituras apresentavam-se mais cheias e ricas, escritas para quatro ou mais vozes, usando-se combinações e maior liberdade nas composições. Segundo Bennett e Costa (1986):

Enquanto o músico da Idade Média procura um jogo de contrastes construindo sua trama com fios distintos, dispostos um contra o outro, o renascentista visa o tipo de tecido com os fios todos combinados. Em vez de uma tessitura em camadas, ele trabalha a peça gradativamente, atendendo a todas as partes vocais ao mesmo tempo, de modo a obter uma malha polifônica contínua. (BENNETT; COSTA, 1986, p. 24)

Conforme os autores, também se constatava uma maior preocupação com o fluxo e a progressão dos acordes, sendo as dissonâncias tratadas de forma menos rígida. Algumas peças eram destinadas à execução *a capella*⁵⁸, enquanto outras músicas eram acompanhadas por instrumentos.

Com a Reforma Protestante de Lutero e suas escolas catequizantes para o povo, a Igreja católica reagiu catequizando a juventude leiga. Os protestantes utilizavam a música como importante ferramenta de catequização possuindo em suas escolas aulas de canto e escrita musical para as crianças (LOUREIRO, 2012). Os jesuítas utilizavam-se bastante da música para o processo de escolarização da juventude. A música estava presente no currículo escolar como

⁵⁷ Poetas da nobreza francesa e alemã que traziam a poesia juntamente com o canto (LOUREIRO, 2012; MONTANARI, 1988).

⁵⁸ Canto *a capella* trata-se de uma técnica musical que utiliza apenas a voz humana (Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/o-que-significa-cantar-a-capela/>. Acesso em: 26 jan. 2020).

disciplina. Devido as influências de ambas igrejas, a educação musical continuou presente nas escolas até final do século XVIII, praticada com fins religiosos (LOUREIRO, 2012).

O século XVI, trazia o fascínio pela Antiguidade clássica. Este período apresenta na música religiosa o baixo contínuo, no qual uma voz mantém linearmente a nota tônica enquanto o solista recita a melodia. A fusão de melodias, harmonia, caracteriza a transição da música renascentista para a barroca (MONTANARI, 1988).

A música barroca⁵⁹ surgiu a partir de expressões já existentes na música renascentista. O estilo polifônico, por exemplo, teve continuidade, porém, passando por aprimoramentos. Claudio Giovanni Antonio Monteverdi (1567-1643) é considerado o maior compositor primitivo barroco por ajudar a inaugurar o estilo, entretanto, continuou a compor no velho estilo coral renascentista. Monteverdi veio trazer emoção à ópera⁶⁰. L'Orfeo foi a primeira grande ópera “[...] com uma música que realmente acentua o impacto dramático da história” (BENNETT; COSTA, 1986, p. 37). Segundo Fregni e Duarte (2015), L'Orfeu é considerada marco inicial da escrita da ópera. Em suas composições, Monteverdi fazia uma combinação entre a tradição renascentista e a música moderna do estilo barroco.

No período Barroco, a música instrumental passa a ter igual importância que a música vocal (FREDERICO, 1999). Além das formas populares já existentes – canzona, ricercar, tocata, fantasias e as variações –, os compositores somaram muitas formas e concepções: fuga (possui um tema que aparece em todas as vozes, dando a ideia de vozes escapando ou se perseguindo), prelúdio coral (peça para órgão baseada numa melodia coral), suíte (grupo de peças para um ou mais instrumentos), sonata (de “soar”, para ser tocada) e concerto (grosso ou solo). A orquestra começou a tomar forma neste período. Era contrastante a presença do órgão ou cravo contínuo, assim como da dinâmica e do contraste de timbres instrumentais em orquestras imensas. Entre tantos compositores e músicos desta época, podem-se destacar Bach (1685-1750), Corelli (1653-1713) e Couperin (1668-1733).

Em meados do século XVIII, com o Classicismo a música envolve as nobres cortes com seu gênero *galante* (FREDERICO, 1999). De acordo com o autor: “A rica burguesia e a aristocracia passam a se interessar pela música instrumental e os músicos começam a fazer parte da *staff* da casa, sendo obrigatório o uso do uniforme usado pelos outros empregados”

⁵⁹ A palavra “barroco” vem da língua portuguesa e significa pérola ou joia de formato irregular. Na música esse termo passou a ser utilizado para indicar o período da história da música que marca desde o aparecimento da ópera e do oratório, até a morte de Johann Sebastian Bach (1685-1750), entre os séculos XVII e XVIII (FREDERICO, 1999).

⁶⁰ A ópera, ao longo do período, compunha-se de recitativos, árias, coros, cenários e fantasias. O oratório diferenciava da ópera por se basear em histórias sacras.

(FREDERICO, 1999, p. 89). A música torna-se um passatempo nos ricos palácios dos grandes centros da Europa, cultivando-se a música de Câmara. Do período Clássico, nomes como de Beethoven (1770-1827) e Mozart (1756-1791) se destacam.

Na Alemanha e na França deste período, o gosto musical da corte e dos aristocratas estabelecia o padrão para os artistas principalmente da arquitetura e da música (ELIAS, 1995). Os artistas acabavam cedendo aos critérios e criando uma certa dependência em relação à aristocracia para construírem uma carreira a serviço da corte. Conforme Elias (1995, p. 18), “[...] um músico que desejasse ser socialmente reconhecido como artista sério e, ao mesmo tempo, quisesse manter a si e à sua família, tinha de conseguir um posto na rede das instituições da corte ou em suas ramificações”.

O músico burguês da época dependia de um emprego na corte para conquistar sua ascensão social, pois burgueses eram tratados pelos governantes como cidadãos de classe inferior – eram inferiorizados, humilhados. Nos séculos XVII e XVIII na Alemanha havia uma tradição de o pai ensinar seu ofício para o filho.

Wolfgang Amadeus Mozart passou desde muito cedo por uma disciplina imposta por seu pai, Leopold Mozart, com o objetivo de prepará-lo para trabalhar a serviço da corte. O pai de Mozart, Leopold Mozart, educou musicalmente seu filho ao gosto dos cortesãos, assim como tentou padronizar seu comportamento e sentimentos conforme o padrão estabelecido por eles (ELIAS, 1995).

Mozart teve uma infância muito especial. Ainda hoje em dia é visto como o prodígio *par excellence*. Aos quatro anos ele era capaz, em muito pouco tempo, de aprender a tocar peças musicais bastante complexas, sob a instrução do pai. Aos cinco começou a compor. Antes de completar seis anos o pai levou-o, e a irmã, em sua primeira *tournee* de concertos a Munique, onde ambas as crianças tocaram para a corte imperial e outros públicos. Wolfgang Mozart, embora delicado e doentio, era admirado e louvado em todos os lugares por seu extraordinário talento musical. O enorme sucesso que Leopold Mozart obteve exibindo os filhos, especialmente o filho, em Viena, levou-o a organizar uma “*tournee* mundial” pelos palácios e cortes da Europa (ELIAS, 1995, p. 67).

Elias (1995) salienta que o pai de Mozart depositou em seu filho a vida que lhe tinha sido negada. Ensinou piano ao prodígio quando Amadeus Mozart tinha em torno de 3 anos de idade, fornecendo a ele uma educação musical precoce, assim como o aprendizado do violino, de línguas e culturas seguindo preceitos de sua rígida educação jesuítica (ELIAS, 1995).

Sua familiaridade prematura e intensa com a música, a longa e rigorosa educação dada pelo pai, sua carreira estimulante mas laboriosa como prodígio, juntamente com a dura luta da família em busca de status e de sobrevivência financeira e a resistência dela contra a perpétua ameaçada mobilidade para baixo – tudo isso orientou o seu desenvolvimento individual para uma direção muito específica bem antes do que ocorre com a maioria das pessoas (ELIAS, 1995, p. 82).

Mozart vivia num ambiente altamente musical, vivenciando ensaios de música em sua casa de seu pai, sua irmã e outros músicos, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de sua sensibilidade e “consciência musical altamente perceptiva” (ELIAS, 1995, p. 82). Conforme Sarat (2009, [s.p]), “[...] Mozart já se insere num espaço de valorização da infância e, em especial, da percepção da genialidade infantil, que, no seu caso, era festejada pelos salões onde o menino se apresentava: ele era admirado não só pelo seu talento, mas pelo fato de ser uma criança”.

Sarat (2009) fez um paralelo da educação informal que Mozart recebeu de seu pai com a educação formal da Educação Infantil dos dias atuais. Segundo a autora, havia e há uma urgência de civilizar a infância, preparando-a para a vida adulta precocemente, moldando-a, disciplinando-a por meio das instituições para a vida social. Mozart foi sujeitado, disciplinado pelo seu pai que direcionou e modulou os desejos e gostos do filho com o objetivo de aprimorar suas técnicas e de torná-lo um grande músico.

Leopold Mozart também acompanhou seu filho em suas viagens e *tournées* até ele completar 20 anos, quando Mozart resolveu seguir seu caminho por conta própria. Pediu dispensa de seu empregador, o príncipe-bispo de Salzburg, buscando por novos postos em outras cortes – como em Munique, depois Augsburg, Mannheim e Paris, não obtendo sucesso – e por uma autonomia artística na qual pudesse expressar sua música sem seguir tantos padrões comportamentais e de sentimentos (ELIAS, 1995).

Mesmo com a conduta educacional rigorosa de seu pai, Mozart “[...] continuou tendo um comportamento totalmente franco e direto; assim como mostrava uma imensa espontaneidade de sentimento em sua música, era extraordinariamente rude em sua conduta pessoal” (ELIAS, 1995, p. 22). Wolfgang Amadeus Mozart morreu em 1791 aos 35 anos de idade, impopular, na miséria e solitário, provavelmente devido a complicações derivadas de depressão (ELIAS, 1995; SARAT, 2009).

Ludwig Van Beethoven nasceu em 1770 e, diferentemente de Mozart, teve a oportunidade de compor sua música sem se subordinar aos critérios e padrões de um empregador conseguindo de certa forma “[...] impor seu gosto ao público musical” (ELIAS, 1995, p. 43).

Em relação aos padrões comportamentais e de sentimentos em que os sujeitos vivenciavam nesta época, especialmente os artistas, Elias (1995, p. 56) salienta que

[...] os padrões e métodos sociais pelos quais as pessoas constroem os controles dos instintos em sua vida comunitária não são produzidos deliberadamente; evoluem por longos períodos, cegamente e sem planos. Irregularidades e contradições nos

controles, imensas flutuações em sua severidade ou leniência, estão, portanto, entre os aspectos estruturais recorrentes do processo civilizador. Conhecemos grupos, ou mesmo indivíduos, que desenvolvem formas extremas de regulação de seus impulsos e a combater, com imenso dispêndio de energia, as pessoas que não agem assim. Também cruzamos com pessoas que fazem exatamente o oposto, elaborando uma estrutura muito flexível de controle de seus instintos e que impacientemente tentam satisfazer os impulsos momentâneos.

Foucault (2014) ressalta que a tecnologia política do poder seria uma sujeição do sujeito, o controle de corpos, uma espécie de microfísica do poder. A produção de saber está diretamente ligada com o poder. O corpo político seria “[...] o conjunto de elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 31). É possível perceber a relação da normalização e controle de comportamentos e sentimentos dos sujeitos com as manifestações de poder gerando saberes que conduzem a autocontroles e a produção de um corpo político que se submete aos padrões e regras estabelecidas. Os sentimentos relacionados à música estão incutidos nesta relação de poderes e saberes, na qual os processos de subjetivação e o governo de si mesmo ocorrem enquanto se é governado pelos outros.

O Romantismo, que iniciou no século XIX com a Revolução Industrial e os pensamentos do Iluminismo, trazia a música com o objetivo de “[...] emocionar e expressar a sua nacionalidade com sotaque próprio” (FREDERICO, 1999, p. 98). Este período é caracterizado por enfatizar comportamentos emocionais, em que os compositores transportam para a música suas angústias, ideologias, paixões e aspirações (MONTANARI, 1988). Paganini (1784-1840), Chopin (1810-1849) e Tchaikowsky (1840-1893) são alguns exemplos de músicos desta época, assim como Robert Schumann (1810-1856), Franz Schubert (1797-1828) e Franz Liszt (1811-1886). No começo do século XX, o impressionismo é acompanhado da produção de música para o cinema, destacando-se compositores como Debussy (1862-1918) e o suíço Darius Milhaud (1892-1974).

Com o modernismo crescendo no século XX, foram realizadas as primeiras experiências de transmissão de rádio⁶¹ (FREDERICO, 1999). Com o desenvolvimento da radiodifusão, surgem os estúdios de gravação e, assim, a indústria da música – por meio de discos e LPs. Também a música para o cinema teve um grande incentivo, com compositores e orquestradores dedicados à composição de trilhas musicais para filmes – movimento iniciado pelo cinema

⁶¹ A primeira transmissão de rádio foi realizada em 1914 na cidade de Bruxelas, trazendo um trecho de “Parsifal”, de Wagner (FREDERICO, 1999).

mudo. Alguns músicos modernos destacam-se, como Arnold Schoenberg (1874-1951) e Stravinsky (1882-1971).

De acordo com Mojola (2009), Schoenberg (1874-1951) foi professor e compositor do século XX, ligado a escola expressionista e à criação do dodecafonismo, influenciando muitos compositores e pensadores. Emigrou para os EUA ao final da década de 30. No período da II Guerra Mundial, “[...] a música erudita transformou-se de música da modernidade em música de vanguarda [...]” (MOJOLA, 2009, p. 9). Conforme o autor:

Esse projeto se inseriu em uma política cultural mais ampla, que visava dar à juventude europeia nova perspectiva intelectual, após os terríveis problemas causados pelo conflito armado e recentemente concluído. Logo, várias cidades criaram festivais e cursos de música contemporânea, os quais pouco a pouco, atraíam a atenção de jovens compositores do mundo todo (MOJOLA, 2009, p. 7).

Observa-se que no contexto pós-guerra, a música contemporânea alargou-se diante das fronteiras (MOJOLA, 2009), em que compositores e estudiosos da música desenvolveram estratégias para enfrentar as dificuldades enfrentadas em seus contextos sociais e históricas. Segundo Foucault (2014), estratégias, mecanismos de poder enquadram os comportamentos e a existência dos sujeitos, “[...] uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância” (FOUCAULT, 2014, p. 78). Numa realidade pós-guerra, a música pode ter sido utilizada como um instrumento, um mecanismo para enfrentar as diversidades naquele contexto.

Pode-se constatar como a música se transforma e sofre influências de estilos anteriores já existentes na história. A expressão humana está em constante mudança pois o ser humano tem essa necessidade de mudar, de acrescentar, de aprender e buscar. Na música isso é muito forte e presente, pois ela está em toda parte, sendo expressa de várias maneiras, em culturas diversificadas, assim como com a reprodução técnica em massa, que levou à constituição do mercado musical.

Em meados dos anos de 1950, uma nova geração de educadores musicais surgiu na Europa e na América do Norte (FONTEERRADA, 2008). Diante de transformações na música, em que eram exploradas manipulações em fitas e no meio eletrônico, trazendo o som como matéria-prima da música, educadores musicais buscaram privilegiar, assim como os compositores da época, “[...] a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam ‘música do passado’” (FONTEERRADA, 2008, p. 179).

Na subseção seguinte, alguns educadores musicais da primeira e da segunda geração foram destacados, pensando em suas contribuições e influências na presença da música na educação ocidental.

3.1.1 Experiências pedagógicas para a educação musical no ocidente

Durante o final do século XIX e início do século XX, alguns nomes de pedagogos musicais se destacaram por trazerem metodologias diferenciadas para o ensino da música, trazendo inspirações das pedagogias ativas do movimento da Escola Nova. Essas metodologias ou abordagens enfatizavam a importância de envolver e considerar o sujeito na aprendizagem, oportunizando-o a participar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de tornar o aprendizado significativo.

Até meados do século XIX, o ensino de música privilegiava a formação de instrumentistas, focalizando o individualismo e virtuosismo, predominando o ensino de composição entre mestre e discípulo com modelos de instrução individual. Com o aumento do número de não profissionais interessados em aprender teoria e prática de composição, abriu-se espaço do ensino coletivo em massa. Segundo Fonterrada (2008), no século XIX surgiram obras que buscavam sistematizar vários ramos do saber musical em manuais instrucionais universais para o treino técnico dos alunos, focalizando o âmbito técnico-científico (FONTEERRADA, 2008).

Pesquisadores buscavam compreender as bases científicas da arte dos sons, como Helmholtz⁶² (1821-1894), com seu estudo das sensações acústicas e dos fundamentos materiais do som; Carl Stumpf⁶³ (1848-1936) em seus estudos da psicologia do som; e Riemann⁶⁴ (1849-1919), trazendo a importância do fenômeno musical no pensamento lógico. De acordo com

⁶² Hermann von Helmholtz era físico e fisiologista alemão, tendo como matriz de sua obra o positivismo. Investigou a natureza dos fenômenos acústicos, a fruição musical e conceitos de consonância e dissonância. Analisava o som em uma perspectiva físico-acústica. A sensação sonora como produto experimental fisiológico e reflexivo (CARPINELLI, 2013 e 2016; FONTEERRADA, 2008).

⁶³ Filósofo e psicólogo alemão, Stumpf examinou e criticou as posições de Helmholtz. Estudou sobre a percepção e consciência dos sons, elaborando uma teoria psicológica da percepção sonora, em que o som é considerado fenômeno físico e estímulo externo, e a intencionalidade responsável pelo reflexo do som na consciência (FONTEERRADA, 2008).

⁶⁴ Hugo Riemann foi musicólogo, historiador da música e pedagogo musical alemão que avançou na questão da escuta musical a partir dos estudos de Helmholtz. A representação do som “é uma atividade espiritual, e não uma resposta passiva e mecânica a um estímulo externo” (FONTEERRADA, 2008, p. 89). Enfatizava o sujeito na constituição do significado musical (FONTEERRADA, 2008).

Fonterrada (2008), as concepções destes estudiosos influenciaram as pedagogias musicais da virada do século XIX.

Com as mudanças nos campos intelectual, social, moral e artístico no final do século XIX, a música também passou por transformações. Princípios de organização rítmica e tonais foram emancipados, explorando novas sonoridades alcançadas com o afastamento da tonalidade. Segundo Fonterrada (2008), ocorreu uma diluição das fronteiras entre ruídos e sons musicais. Em uma época em que se exibia o poder do material, com a formação de grandes orquestras, a indústria e o consumo cultural, começou a se dar mais ênfase ao coletivo, anulando, de certa forma, o individual, com forte tendência de extinção da arte criativa (FONTEERRADA, 2008). Para a autora, foi em forma de manifestação contra essa realidade que alguns educadores investiram na educação no início do século XX.

O Movimento Escolanovista ou Escola Nova vinha com a proposta de compreender as necessidades da infância, questionando a passividade a qual a criança se encontrava na escola tradicional. Conforme Loureiro (2012), os métodos ativos vinham com a intenção de colocar a criança como centro do processo educativo, adaptando o ensino às fases de desenvolvimento.

[...] na escola tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório [...] na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto a relação interpessoal, intersubjetiva (SAVIANI, 1995, p. 24).

Alguns dos considerados pioneiros do ensino da música, destacados por Fonterrada (2008) como Primeira Geração de Métodos Ativos, foram abordados no texto abaixo. Seus métodos possuem em comum a defesa de que a criança precisa estar em contato com a música como experiência de vida, enfatizando a importância de envolver e considerar o sujeito na aprendizagem, oportunizando-o a participar de forma ativa no processo. Trazem a importância do movimento e do canto na aprendizagem – mesmo em diferentes aspectos.

Primeiramente, destaca-se o austríaco Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Nascido em Viena, na Áustria, Émile-Henri Jaques iniciou seus estudos de piano aos 6 anos de idade. Desde criança participava da vida cultural e artística, frequentando concertos, óperas, balés e teatros. Em 1875 mudou-se para Genebra, Suíça, com sua família e, aos 12 anos de idade, entrou no Colégio Calvino e no Conservatório de Genebra. Em 1883, ao terminar seus estudos secundários, seguiu turnê de teatro pela França, representando peças como ator (MARIANI, 2011).

Jaques realizou estudos musicais e artísticos, estudos de dicção, regeu uma orquestra na Argélia – onde teve contato com a música árabe – e estudou expressão e ritmo musical com

Mathis Lussy, em Paris. Adotando o nome artístico de Jaques-Dalcroze, alguns anos depois foi convidado a lecionar história da música na Academia de Música de Genebra, e harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra, onde surgiu seu método da Rítmica, ao realizar experiências com seus alunos (MARIANI, 2011).

O compositor e pedagogo musical criou seu método baseado no movimento, da musicalização do corpo em que elementos da música são trazidos pelo movimento corporal. Dalcroze questionava a forma mecânica em que se ensinava música em conservatórios, criando exercícios que tinham o corpo como expressão. Para Mariani (2011, p. 29),

Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei”.

O trabalho de Dalcroze foi influenciado pelas ideias do cantor, pedagogo e teórico do movimento, o francês François Delsarte (1811-1871) sobre a expressividade do ser humano, e pelas teorias da natureza do ritmo do pianista, psicólogo e pedagogo suíço, Mathis Lussy (1828-1910), enfatizando a alma do intérprete na expressão musical (MARIANI, 2011). Para Dalcroze, a aprendizagem mecânica da música que compreendia análise, leitura e escrita, não possibilitava a participação do corpo, visando o acúmulo de informações. Acreditava e defendia que é fundamental o envolvimento do corpo para construir uma consciência rítmica, considerando que a musicalidade é auditiva e corporal. Sobre o método da Rítmica de Dalcroze, Mariani (2011, p. 41) salienta:

Ele observou que os movimentos naturais das crianças — andar, correr, saltitar e balançar — expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais.

Na Hungria, destaca-se o nome do compositor, etnomusicólogo e educador musical Zóltan Kodály (1882-1967). Apresentou vivência musical desde criança: filho de músicos amadores, cantava no coro infantil da catedral e aprendeu a tocar piano, violino e violoncelo. Começou a compor aos 16 anos, formando-se em Composição na Academia de Música em Budapeste aos 22 anos e, aos 23, como professor (SILVA, 2011).

Entre os anos de 1906 e 1908, juntamente com seu amigo Bartók⁶⁵, coletou canções folclóricas e infantis pela Hungria, identificando e analisando elementos melódicos e rítmicos nestas canções. Aos 40 anos de idade, Kodály mostrou interesse pela educação musical de seu

⁶⁵ Béla Bartók (1881-1945), era pianista, compositor e etnomusicólogo húngaro (SILVA, 2011).

país, tendo a música como função educacional. E a partir de 1940 “[...] organizou livros e atividades musicais para serem utilizados nas escolas, a partir do jardim de infância” (SILVA, 2011, p. 65). Seus primeiros materiais para sala de aula eram direcionados a crianças entre 10 e 14 anos de idade. Em 1943 juntamente com Gyorgy Kerényi (1902-1986)⁶⁶, publicou uma coleção escolar de canções infantis húngaras e estrangeiras, trazendo em um de seus volumes material destinado a crianças entre 6 a 10 anos.

Seu pensamento filosófico partia da música como parte integrante da cultura dos sujeitos, por meio de propostas que visavam a sensibilização e vivência musical sistematizada (SILVA, 2011). Sua proposta é estruturada com a utilização da voz, por meio de cantos folclóricos, canções infantis pertencentes a língua materna e temas de repertório erudito. Para Kodály, os jogos e canções infantis e folclóricas podem ser vivenciadas antes das crianças entrarem na escola. Essas canções “[...] oportunizam a vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligadas ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica” (SILVA, 2011, p. 58). Neste contexto, canções passadas de geração para geração contribuem para a construção da identidade.

Partindo do uso da voz para musicalização, seu método é contemplado em 21 livros sequenciais e progressivos, organizados por ordem de dificuldade melódica e rítmica. Suas propostas podem ser usadas com todas as idades, em escolas ou grupos de canto coral (SILVA, 2011). Segundo Silva (2011, p. 68), a proposta de Kodály é “[...] concebida para ser aplicada diretamente nas escolas, desde a educação infantil”. Seus livros e materiais pedagógicos musicais foram adaptados em diversos países, de acordo com a cultura de cada local, tendo inicialmente o professor como “[...] modelo musical a ser seguido pelos alunos” (SILVA, 2011, p. 60).

Nestes dois exemplos de pedagogos musicais, Dalcroze e Kodály, pode-se perceber que a música é mencionada e valorizada como função educativa e formativa, na qual se defende que todos os sujeitos devem ser oportunizados a ter o contato com a música como aspecto cultural. Muitos educadores musicais, preocupados com esses aspectos, também propuseram métodos de proporcionar a música como instrumento educativo nas escolas no final do século XIX e no século XX. Entre eles, podemos destacar ainda o belga Edgar Willems (1890-1978) e o alemão Carl Orff (1895-1982).

Edgar Willems nasceu em Lanaken, na Bélgica e estudou primeiramente em Belas Artes, em Bruxelas. Sofreu influências de seu pai que era músico, desenhista e regente coral

⁶⁶ Educador musical e etnomusicólogo húngaro, ex-aluno de Kodály (SILVA, 2011).

(PAREJO, 2011). Foi aluno de Dalcroze e estudou teorias e fundamentos cósmicos da natureza e espiritualistas de sua época que contribuíram para sua proposta pedagógica musical.

Conforme Parejo (2011), Willems defendia a música como valor humano, relacionando os elementos musicais com a natureza humana. Acreditava que primeiramente é necessário viver e fazer música, para depois tomar consciência sobre ela. Seus princípios nomeados de psicológicos, concentravam-se no fenômeno sonoro e na música como expressão emotiva, defendendo que a educação musical não precisa utilizar instrumentos extramusicais. Seu método apresenta cantos e canções, em cadernos pedagógicos com uma progressão didática. Parejo salienta que Willems também explorou em seus estudos e propostas, a musicoterapia.

Carl Orff, nascido em Munique, Alemanha, estava inserido no meio musical desde sua infância, com sua mãe pianista e pai oficial do exército que era apaixonado pela música. Orff aprendeu a tocar piano, violoncelo, e cantava solos no coral da igreja (BONA, 2011). Sua proposta pedagógica foi fundamentada de acordo com experiências vivenciadas com seus estudantes de ginástica, dança e música.

Orff destaca em sua obra escolar canções infantis e folclóricas. Tendo sua vida e a obra regidas pelo teatro, relacionava a música com a linguagem e o movimento. Segundo Bona (2011, p. 140): “Na prática, a música cantada, dançada e tocada pela criança agrega os elementos da linguagem da música e do movimento entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidas da improvisação”. Sua proposta compõe uma obra de cinco volumes gradativos. Contempla em sua abordagem novos instrumentos elaborados com a ajuda do musicólogo Curt Sachs e do construtor de instrumentos Carl Maendler, que possibilitam trabalhar os aspectos defendidos por Orff.

No século XX, o ser humano buscou sintonizar novas possibilidades de se relacionar com os sons e o silêncio, transcendendo os sistemas musicais vigentes, e relacionando com as transformações sociais (BRITO, 2012). Para a autora: “Mudanças essas sintonizadas com a transformação da consciência, no sentido abrangente do ser e estar na cultura, como sempre acontece, desde o início dos tempos” (BRITO, 2012, p. 68). As pedagogias musicais ativas até então apresentadas, foram constituídas diante das mudanças sociais e transformações que ocorriam no ocidente, que levavam a novos interesses e necessidades.

Da segunda geração de metodologias ativas, destacam-se a seguir dois educadores musicais de grande influência nas discussões e práticas musicais no Brasil: Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter.

Raymond Murray Schafer nasceu em julho de 1933, no Canadá. Desde criança estudou piano com sua mãe, ingressando no conservatório de música de Toronto em sua adolescência

(FONTEERRADA, 2011). Segundo Fonterrada (2008; 2011), o pensamento de Schafer pode ser dividido em três eixos. O primeiro refere-se à relação som e ambiente, criando o conceito *soundscape*, traduzido em português como paisagem sonora. Enfatiza a percepção e consciência dos sons da natureza, entrando no campo da ecologia acústica, priorizando os sons do meio ambiente de forma crítica a poluição sonora da sociedade contemporânea.

Como segundo eixo de seu pensamento, aborda a confluência das artes, criação de Schafer para o gênero que intitulou Teatro de Confluência (FONTEERRADA, 2011). Neste novo gênero de teatro, as diversas linguagens artísticas estão em constante interação de forma a nenhuma sobrepor a outra. As peças teatrais são projetadas para serem realizadas em diversos ambientes, como praias, jardins, lagos, estacionamentos, entre outros, sendo a parte sonora essencial para essas obras.

E como terceiro eixo, trata da relação entre arte e sagrado, ou seja, refere-se “[...] aos aspectos sensível, perceptivo, motor, afetivo, mental, social, espiritual, além do intelectual propriamente dito” (FONTEERRADA, 2011, p. 280). Para Schafer, os problemas que os sujeitos sofrem na vida contemporânea são grandes responsáveis pelo enfraquecimento do sagrado, que seria a relação com o outro e com o meio ambiente. Fonterrada (2011, p. 281) salienta que, para Schafer, “[...] a recuperação desses valores perdidos ou debilitados faz parte do papel da arte na atualidade, pois ela ainda detém o poder de transformação”. Educador musical, compositor e pesquisador da paisagem sonora, seu trabalho não é considerado um método, mas uma abordagem de educação musical.

Hans-Joachim Koellreutter chegou ao Brasil em 1937, trazendo os procedimentos da música nova no país (FONTEERRADA, 2008). Viu a necessidade de revisar posturas e práticas na educação musical do país (BRITO, 2009). Desenvolveu uma teoria, a Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal. Para ele, a música era uma ferramenta que possibilitava a transformação do pensamento e ampliação da consciência (BRITO, 2012). Buscava em suas composições e proposta pedagógica considerar a criação musical, a improvisação e os novos modos de conviver, de ser e pensar, como possibilidade de uma formação integral do ser humano (BRITO, 2009; 2012).

Koellreutter influenciou gerações de músicos brasileiros, assim como contribuiu para novas percepções e dimensões do ensino da música no Brasil, enfatizando o “[...] desenvolvimento de processos criativos” (FONTEERRADA, 2008, p. 215). Defendia a ampliação da escuta, e o incentivo ao improviso e à exploração de criação sonora. Conforme Fonterrada (2008), esse improviso precisava ser preparado, discutido para não se tornar a experiência pela experiência, sem ter um sentido.

Considerar o conhecimento produzido e métodos criados por alguns dos considerados educadores musicais pioneiros, entre final do século XIX até metade do século XX, e educadores musicais da segunda geração que compreendem o século XX, é de extrema relevância para compreendermos os pensamentos e práticas desenvolvidas nos dias atuais. As propostas pedagógicas musicais ativas vinham em confronto com o ensino da música tradicional e conservador, que priorizava a música e não levava em consideração o sujeito no processo.

Segundo Fonterrada (2008, p. 205), o conhecimento em educação musical no Brasil tem grandes influências europeias e do América do Norte, o que não pode deixar de ser considerado, pois a “[...] tradição da pesquisa e experimentação sistemáticas nos vêm desses países e são incorporadas aos nossos próprios processos de pesquisar e fazer”. Contudo, é importante destacar que um método desenvolvido num contexto sociocultural e histórico não terá a mesma funcionalidade se transferido para um novo contexto. Sendo assim, conhecer é necessário para se pensar e repensar propostas que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem musical das crianças da atualidade em suas diferentes realidades.

De acordo com Bujes (2001, p. 62), as pedagogias no movimento escolanovista abordam novas metodologias, técnicas, estabelecendo novos “[...] controles espaciais e temporais para as atividades da educação escolar”. A autora salienta que as pedagogias ativas se deslocam para a organização do meio, transformando as disciplinas em autodisciplinas, abordando o desenvolvimento infantil num processo de maturação espontânea. Emerge uma Pedagogia Científica, que vê a criança como ser ativo, participativo, produtor de conhecimento que perpassa por estágios de desenvolvimento.

Bujes (2001, p. 66) ressalta que as pedagogias ativas influenciaram o “[...] binômio desenvolvimento/ maturação [que] marcou a absoluta maioria das propostas pedagógicas produzidas [...]” para as crianças, que salientam uma evolução progressiva moral, afetiva e psicológica. Novos discursos são constituídos sobre as crianças, produzindo saberes e verdades sobre o sujeito infantil ideal e universal, o que se torna justificativo para a “[...] construção de teorias e práticas implicadas em sua educação” (BUJES, 2001, p. 65). Em relação ao ensino da música, Gainza (1988, p. 104) salienta:

O ensino musical, que antes consistia na transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se, paulatinamente, num ativo intercâmbio de experiências, destacando-se o valor educativo do jogo musical, como consequência da aplicação de um novo conceito de criatividade.

As propostas pedagógicas musicais ativas trazem uma nova percepção e concepção das infâncias em seus diferentes contextos, visando contribuir para o desenvolvimento infantil, tendo a criança como objeto a ser estudado e compreendido, possibilitando a “[...] emergência de uma ciência do indivíduo” (BUJES, 2001, p. 66). Estas concepções estão inteiramente ligadas com as ideias e teorias educacionais destinadas ao sujeito infantil entre o final do século XIX até a segunda Guerra Mundial, já abordadas na subseção 2.1.3 “A educação e o governo da infância”. Cabe, entretanto, apontar que as metodologias ativas são produzidas a partir da visão contemporânea de infância e somam-se às tecnologias que produzem a subjetividade infantil.

3.2 AS FUNÇÕES DA MÚSICA NAS TERRAS TUPINIQUINS

No Brasil, o ensino de música teve início com a chegada dos jesuítas que abriram as primeiras escolas e fundaram missões, a partir de 1549. Por meio da música, evangelizavam os índios já que os mesmos apresentavam forte ligação com a música ao cantarem e dançarem em rituais para seus deuses e em momentos como na caça, pesca, rituais de magia, religião e festividades. Ao usarem a música, além de passarem sua mensagem de fé, podiam se aproximar mais dos nativos (LOUREIRO, 2012).

Altman (2013) ressalta como os jesuítas utilizavam a música para conquistar as crianças indígenas, usando-as como intérpretes da língua nativa, ensinando-lhes orações e levando-as em suas expedições para atingir e influenciar os povos nativos a se converterem ao catolicismo. Os pequenos tupis entoavam ladainhas atraindo crianças, jovens e adultos. Segundo a autora, “os tupizinhos” chegavam em alguns momentos a fugir “[...] dos pais para se entregarem às mãos dos jesuítas” (ALTMAN, 2013, p. 241).

Segundo Foucault (2014), a disciplina pode produzir uma docilidade nos corpos, tornando-os úteis por meio do controle minucioso dos corpos: de seus gestos, de seus comportamentos, de suas formas de agir e pensar. Para o autor, um corpo dócil é aquele “[...] que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

O ensino de cantos e instrumentos musicais tinha como objetivo disseminar a doutrina cristã e os bons costumes aos indígenas. A prática musical realizada com os meninos órfãos de Lisboa usando instrumentos nativos e a mesma tonalidade dos cantos indígenas – utilizado para louvores –, tinha como objetivo atrair os índios (CHAMBOULEYRON, 2013). Conforme

Kuhlmann (2015), as crianças órfãs portuguesas eram usadas para mediar a relação dos jesuítas com as crianças indígenas.

O ensino da música e do canto era, de fato, fundamental, até porque não só era um momento de introjeção de valores cristãos, mas também de transformação dos costumes, pois os meninos índios das aldeias eram também ensinados a fazer as ‘suas danças à portuguesa com tamborins e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses’, como escrevia Anchieta em 1585 (PRIORE, 2013, p. 65).

As influências portuguesas eram percebidas também nas festas de recepção dos indígenas nas aldeias e vilas, usando cantos pastoris (CHAMBOULEYRON, 2013). A prática musical religiosa, além de catequizar também tinha como propósito dominar os corpos indígenas, disciplinando segundo as regras e normas cristãs, submetendo a costumes considerados pelas ordens como adequadas. Chambouleyron (2013, p. 66) salienta que: “Muitas vezes, além de cantarem nas procissões, as crianças das escolas e dos colégios se disciplinavam, o que comovia muito os padres. Havia que aprender a ter uma outra relação com o corpo, agora macerado e domado”.

A vontade de poder se produz “[...] no jogo das práticas concretas que, frente ao diferencial em que as situações concretas se estabelecem, buscam satisfazer interesses e conferir legitimidades” (VEIGA-NETO, 1995, p. 31). A prática musical religiosa exercia certo poder, disciplinando, normalizando e moldando as condutas indígenas e legitimando-as, desconsiderando suas crenças, costumes, sua cultura.

Aos poucos os jesuítas tentaram eliminar a música indígena, vista por eles como pagã, introduzindo o cantochão e os autos que tinham como objetivo difundir a moral e a religião. Aos poucos a música indígena foi perdendo suas características e, o que restou, “[...] foi assimilada pela música popular dos nortistas e nordestinos” (LOUREIRO, 2012, p. 44). Com a vinda dos jesuítas de Portugal, com a Companhia de Jesus, priorizou-se a evangelização e o ensinamento de bons costumes aos meninos nativos. Era enfatizado o aprendizado da leitura e escrita, contas matemáticas, a doutrina por meio da memorização e se ensinava a cantar e tocar instrumentos vindos de Portugal, assim transmitindo valores e moral cristã e modificando aos poucos os costumes e crenças indígenas (CHAMBOULEYRON, 2013).

Neste período os autos, peças teatrais de caráter religioso traziam objetivos morais e comportamentais. José de Anchieta que chegou no país em 1553, escreveu e dirigiu autos nos quais constavam músicas, traduzindo para a língua tupi muitos textos e orações.

A partir de 1554, Anchieta, em Piratininga, também fazendo uso da música, cria pequenas peças de teatro e, utilizando cânticos e danças, escreve diálogos em versos que são representados pelos meninos nos pátios ou nas aldeias de catequese, transmitindo a índios, brancos e mestiços, numa mesma comunidade, a mesma fé, a

mesma língua e os mesmos costumes. Embora habituados a uma vida nômade, os índios vão assimilando os novos costumes, ganhando novos conhecimentos, mas perdendo muito de sua cultura primitiva (ALTMAN, 2013, p. 241).

Com o crescimento da população de brancos e mestiços no Brasil, os jesuítas iniciaram um modelo europeu de educação humanista, o *Ratio Studiorum*⁶⁷, base intelectual de ensino atribuído aos próprios religiosos, aos filhos dos colonos e aos indígenas. Considerado por Wehling (2014, p. 49) como “[...] projeto de ‘uniformização das consciências’ com base num fundamento comum cristão e clássico”. De acordo com Fonterrada (2008, p. 209), os exercícios apresentavam uma evolução do mais simples para o mais complexo, assim como regras para “[...] todas as esferas da atividade humana: regras para desenvolver a imaginação, regras para dar esmolas, inclusive regras para ‘sentir’ adequadamente... É o controle absoluto do psiquismo humano”.

Nos internatos, o cantochão⁶⁸ estava sempre presente, sendo que o canto era usado para cativar os alunos e fortalecer a fé (LOUREIRO, 2012). De acordo com Altman (2013, p. 242): “Com a convivência entre índios e crianças portuguesas, muitas delas órfãs vindas de Lisboa, a vida nos colégios jesuítas promove o encontro das raças e com ele o intercâmbio das tradições e das brincadeiras”.

De acordo com Vieira (2017), verdades são inventadas, fabricadas em meio a relações de poder e saber que se entrelaçam na invenção de um sujeito. Desta forma se pode pensar nas funções e no valor que a música recebia nesta época pelos religiosos e sociedade portuguesa. Discursos são institucionalizados, constituindo verdades. Conforme a autora, determinados discursos definem, “[...] muitas vezes, nossas práticas, nossos modos de ser e pensar sobre as coisas” (VIEIRA, 2017, p. 28). A música era vista e utilizada como ferramenta para a evangelização cristã e a moldagem de atitudes, comportamentos e pensamentos, considerados corretos e ideais aos nativos brasileiros e crianças portuguesas.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos do país, mas outras ordens e congregações religiosas continuaram sua tarefa em escolas religiosas. Em paralelo a estas, surgiram escolas leigas que, além de apresentarem outras disciplinas, traziam a música também com forte conotação religiosa (LOUREIRO, 2012).

Os escravos negros também tiveram forte influência na música brasileira, com seus cantos, danças e instrumentos de percussão. O samba originou-se da dança africana (LOUREIRO, 2012). Conforme Scarano (2013), os filhos de escravos negros considerados

⁶⁷ O *Ratio Studiorum* foi aplicado nos currículos dos colégios no Brasil (WEHLING, 2014).

⁶⁸ Conhecido também como canto gregoriano, usado na Igreja Católica na Idade Média (LOUREIRO, 2012).

possuidores de boa voz, desde pequenos, eram treinados por músicos para cantar, “[...] inclusive como sopraninos nas festividades soltando seus sons infantis e agudos causando grande prazer aos assistentes” (SCARANO, 2013, p. 125).

A infância e a juventude negra participavam de bandas e grupos musicais, tocando em festas e nas cerimônias religiosas, ou em casas particulares com o intuito de divertir seu senhor e sua senhora. Os seus donos recebiam o pagamento pelas suas apresentações, fazendo de seus cativos uma fonte de lucro. Scarano (2013, p. 125-126) ainda ressalta que as crianças e jovens negros livres “[...] podiam fazer da música um meio de vida desde a infância”.

A música, ao ser disponibilizada aos escravos negros para entreter a sociedade da época, pode ser considerada como um dispositivo para disciplinar e controlar os sujeitos, tornando seus gestos eficientes por meio da articulação entre a música e os instrumentos musicais com o corpo. De acordo com Foucault (2014, p. 151), “[...] a regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação”. O autor salienta que o poder disciplinador “[...] tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção” (FOUCAULT, 2014, p. 151). É o corpo numa relação de docilidade-utilidade, tornando-se um aparelho de produção eficiente.

Com a exploração do ouro nas Minas Gerais, ocorreu um crescimento na manifestação cultural e musical, com formações de trios, quartetos e quintetos musicais. Na decadência do minério, essa manifestação foi se exterminando (LOUREIRO, 2012).

A partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, no Rio de Janeiro ocorreu uma grande modernização e surgiram instituições culturais como academias militares, a Biblioteca Real, cursos superiores e a Escola Nacional de Belas-Artes. As manifestações musicais passaram a ter uma nova expressão, também com o surgimento das óperas e teatros (LOUREIRO, 2012).

Com o retorno de D. João VI a Portugal, as atividades culturais sofreram um abalo e, em consequência, a Capela Real perdeu seu prestígio. Com isso, a música profana tomou o espaço da música religiosa. Com a Independência, em 1822, viu-se a necessidade de implantar um sistema de educação no Brasil e, em 1835, foi inaugurada a primeira Escola Normal do país em Niterói. De acordo com Loureiro (2012), entre as disciplinas oferecidas no currículo, estava a música, usada para disciplinar e transmitir valores aos alunos.

Para Altman (2013), principalmente a partir do século XIX, “[...] com o ingresso de levadas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, as formas de escolha, se incorporaram ao brincar das crianças brasileiras” (ALTMAN, 2013, p. 245).

É perceptível uma influência europeia e principalmente portuguesa nas cantigas de roda brasileiras.

A música era vista também pelas camadas sociais privilegiadas como essencial na educação, principalmente das moças de família. O ensino de piano tornou-se algo bastante presente nesta época, caracterizado como instrumento indicativo de ascensão social (LOUREIRO, 2012). Em consequência, cresceram o número de professores particulares de música.

No ano de 1857, o espanhol José Amet fundou a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional que trazia concertos, óperas tanto nacionais quanto estrangeiras e visava “[...] o aperfeiçoamento dos artistas nacionais e a formação de cantores e musicistas que apresentassem reais aptidões musicais” (LOUREIRO, 2012, p. 51). Neste período, destacou-se a figura do brasileiro Antônio Carlos Gomes, aluno do Imperial Conservatório de Música e considerado um músico virtuoso da época. A academia fechou em 1864 devido a problemas administrativos e a falta de apoio do governo.

Em 1889, com a Proclamação da República, deu-se o “[...] início de uma nova fase no ensino das artes, até então profundamente marcado pela influência europeia” (LOUREIRO, 2012, p. 52). O Rio de Janeiro foi um dos principais focos da difusão da educação musical. Apresentava-se, deste modo, dois tipos de ensino: o formal e o informal. No Imperial Conservatório de Música e no Instituto Nacional de Música, ensinava-se música de forma teórico-linear, objetivando suprir as exigências de músicos atuarem na igreja e no teatro. Aqui, o talento e o dom eram indispensáveis para uma prática e formação de sucesso do artista.

No ensino informal, havia uma maior diversidade até mesmo de níveis sociais das pessoas e as preparava para atuar em espaços como salões e salas da sociedade carioca. Tal qual Loureiro (2012, p. 52-53): “Atingindo pessoas de nível social diferenciado, a educação informal colaborou para promover um intenso e agitado movimento musical, expressão diferencial das últimas décadas do século XIX”.

Com a República, surgiram sociedades e clubes que forneciam concertos mensais. Esses concertos apresentavam obras de compositores renomados da Europa e, os compositores brasileiros, apresentavam em suas obras também o caráter europeu. É possível verificar que a Europa exercia grande influência no Brasil, até mesmo em sua música. Isso devido diversos fatores, como sua história de colonização e dependência. Segundo Loureiro (2012), quando ocorreram no início do século XX transformações no ensino da música na Europa, devido ao movimento da Escola Nova, essas mudanças chegaram de alguma forma aqui no Brasil.

Influenciados pelo movimento escolanovista, em expansão na Europa, músicos e pedagogos como Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica, Jacques Dalcroze (1865-1950), na Suíça, Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, Maurice Martenot (1898-1980), na França, Zóltan Kodály (1882-1967), na Hungria, Violeta Gainza, na Argentina, desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de música, como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas (LOUREIRO, 2012, p. 53).

João Gomes Júnior, inspirado na pedagogia musical de Jacques Dalcroze, foi o responsável por um movimento nas escolas públicas do estado de São Paulo, introduzindo um ensino de música baseado no canto coletivo (LOUREIRO, 2012).

Em 1922 aconteceu a Semana da Arte Moderna com a figura de Mário de Andrade como destaque desse movimento. Ele trazia reflexões sobre a relação da música com as artes visuais e literárias, assim como com a história do país, mostrando que a música apresentava uma função social (LOUREIRO, 2012). A Semana da Arte Moderna vinha denunciar e influenciar a cultura conservadora.

Machado (2017), em seu artigo “Tantum ergo virado acalanto: o vigor da brasilidade”, destaca um episódio vivenciado por Mário de Andrade⁶⁹ em 1927 na cidade de Fonte Boa, situada à beira do rio Solimões, Região norte do Brasil. Nesta viagem, a autora relata que Andrade escutou uma mulher indígena cantando e acalantando o filho, com uma melodia religiosa, um canto gregoriano entoado em latim e que era usado em missas e procissões da festa de Corpus Christi, “Tantum ergo”. Essa experiência Andrade publicou em 1933, no artigo “Compêndio de história da música”.

Mário de Andrade era um musicólogo e etnógrafo que se autodenominava Turista Aprendiz. Sempre atento às formas da expressão popular brasileira, recolhendo e registrando elementos da tradição da cultura popular, percebeu uma influência do canto religioso na música popular brasileira, interessando-se pelo acalanto “[...] como uma modalidade musical merecedora de reconhecimento, identificação e descrição” (MACHADO, 2017, p. 52).

A influência do canto cristão gregoriano no acalanto da mãe indígena para seu filho, contudo, trazendo a forma de cantar própria de seu povo – canto mais anasalado –, demonstra como a dominação de uma cultura sobre a outra não pode anular por completo sua bagagem cultural. Machado (2017) destaca que, para Mário de Andrade, as crianças brasileiras viveriam um processo de diferenciação cultural, com misturas culturais, mas com traços específicos de cada cultura. Desta maneira, pode-se pensar que mesmo com as influências de outras culturas, as raízes estão ainda postas em cada modo de viver, com suas práticas, suas crenças, suas formas

⁶⁹ Mário de Andrade apresenta como característica em seus trabalhos, o registro de trechos literários ou dados de pesquisa etnográfica com o objetivo de reconhecer e refletir sobre os padrões culturais (MACHADO, 2017). Demonstrava um olhar e escuta sensível para a voz do povo.

de se manifestar, se expressar, o que acaba transformando e recriando novos tipos de manifestações.

Com a Revolução de 30, o movimento escolanovista⁷⁰ chegou em nosso país, afirmando “[...] a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil” (LOUREIRO, 2012, p. 53).

Em virtude do momento político em que o país se encontrava, Heitor Villa-Lobos, Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira ofereceram um ensino da música voltado ao nacionalismo, ao patriotismo, estabelecendo duas metodologias para serem desenvolvidas: o canto orfeônico, que Villa-Lobos colocou em prática nas escolas da rede pública, e a iniciação musical, introduzida por Chiaffarelli e Sá Pereira no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música. De acordo com Oliveira (citada por Loureiro, 2012, p. 56):

Villa-Lobos, ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através da sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar, nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.

O projeto do canto orfeônico previa formação de professores especializados, organização de bibliotecas e discotecas, criação de um orfeão para cada escola e grandes espetáculos envolvendo milhares de crianças e jovens. Com isso, em 1932 foi estabelecida a obrigatoriedade do canto orfeônico em todas as escolas públicas do Rio de Janeiro por meio do decreto n.º 18.890, assinado por Getúlio Vargas. Diante da urgência de formar professores de música pelo número insuficiente de profissionais da área, criou-se o Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico.

Com a prática do canto orfeônico, Villa-Lobos, de certa forma, trouxe uma nova concepção de ensino de música, tanto para as crianças como para as grandes massas. Nota-se que a intenção de introduzir o ensino da música nas escolas, e torná-lo obrigatório, extrapola sua ação cívica e disciplinadora, pois objetivava também formar o público e divulgar a música brasileira (LOUREIRO, 2012, p. 63).

Em 1944, com a saída de Villa-Lobos da direção do projeto, com a queda de Vargas, o fim do Estado Novo, as dificuldades encontradas para a capacitação de fiscalização do trabalho dos professores devido as dimensões continentais do país, e a insuficiência de pessoal capacitado, a prática do canto e da educação musical nas escolas foi diminuindo.

⁷⁰ O Movimento Escolanovista ou Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX (LOUREIRO, 2012).

Por uma educação que acreditava no potencial criativo e na liberdade de expressão do sujeito, Augusto Rodrigues fundou a Escolinha de Arte do Brasil na cidade do Rio de Janeiro, em 1948, expandindo-se em mais de 20 escolas pelo país até 1958 (LOUREIRO, 2012). Essa nova forma de educar musicalmente contestava as maneiras tradicionais de ensino das artes, inspirando-se nas propostas escolanovistas que pensavam no aluno como centro do processo de ensino-aprendizado.

Entretanto, conforme Loureiro (2012) o processo de redemocratização das artes da década de 60 foi interrompida com o Golpe Militar de 1964 e seu regime autoritário. Em 1971, uma nova lei de ensino foi promulgada, a lei n.º 5.692/71. O artigo 7 se refere a nova disciplina de Educação Artística, englobando todas as artes – artes visuais, música, teatro e dança – numa única disciplina.

Por meio desta polivalência buscava-se desenvolver o conhecimento e sensibilidade pelas diversas artes para o melhor desenvolvimento do país. Contudo, a ausência de professores com conhecimentos em todas as artes e com as licenciaturas criadas para atender a disciplina que davam ênfase em seus discursos às artes plásticas, acarretou na diluição dos conteúdos específicos de cada área e, como consequência, até mesmo excluindo algumas áreas artísticas da escola. O acesso ao ensino da música passou a ser oferecido apenas por conservatórios, centros culturais ou escolas especializadas em música, privilegiando poucos a terem esse conhecimento diferenciado (FONTEERRADA, 2008; LOUREIRO, 2012).

Com a música sendo tirada das escolas, a indústria cultural e a comunicação em massa foram incentivadas e valorizadas. Os meios de comunicação passaram a ser referência musical. Segundo Fonterrada (2008, p. 13):

O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos hits do momento e ao consumo da música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda.

Ao ser considerada modelo único a ser valorizado, a indústria cultural muitas vezes pode menosprezar e desqualificar as tradições culturais do país (FONTEERRADA, 2008). Após quase trinta anos de ausência e passividade da música e educação musical nas escolas, em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/96) começam a surgir mudanças na educação, que passou a ser direito de todos e dever do Estado. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cada área do conhecimento trouxe orientações de caráter democrático, inclusive nas artes, indicando objetivos, conteúdos e critérios para

selecioná-los (LOUREIRO, 2012). Os PCNs apresentam três eixos norteadores em relação à música – produção, apreciação e reflexão – ressaltando a música como conhecimento humano que faz parte dos saberes necessários para o exercício da cidadania

No ano de 2008, com a Lei n.º 11.769, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica⁷¹. A partir dessa lei, iniciou-se no país movimentos de reestabelecer a música no currículo escolar e na mente dos brasileiros como área de conhecimento e linguagem fundamental para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens⁷².

Em 2 de maio de 2016, a lei nº 13.278 alterou o parágrafo 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a estabelecer as áreas de artes visuais, dança, música e teatro como linguagens do componente curricular Arte, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As diferentes funções que a música exerceu na infância brasileira não demonstram uma progressão linear e contínua, mas acontecimentos que produziram novos interesses, necessidades e funções para a música na constituição dos sujeitos infantis. A conversão cristã, o controle das condutas, a produção de corpos dóceis e úteis e a visão desenvolvimentista destinada à música, são emergências de uma história, constituidoras de saberes e verdades que deram proveniência a certas práticas e comportamentos dos indivíduos, resultantes de relações de força numa trama histórica.

⁷¹ Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁷² Muitos desses movimentos ocorreram por meio da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1990 (FONTERRADA, 2008).

|

4 VESTÍGIOS DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES

O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere ordem (Lya Luft, Perdas e Ganhos).

Após um panorama da criança na perspectiva histórica e as discussões da inserção da infância na história da música, esta seção tem como propósito explicar sobre a busca por vestígios da música na história da Educação Infantil do município de Lages/SC.

Esta pesquisa constituiu-se como um desafio diante da escassez de fontes históricas. Num primeiro momento, buscou-se por pesquisas correlatas relacionadas ao tema na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) com a intenção de localizar livros, pesquisas ou documentos em geral que pudessem trazer a temática da história da Educação Infantil em Lages, assim como a presença da música nas instituições infantis, valorizando o acervo local. Dos termos de busca utilizados destacam-se, “história Lages”, “história educação infantil Lages”, “história educação infantil”, “história música”, “música Brasil”, “história música Lages”, “história música educação infantil”, “história infância” e “história criança”.

Alguns livros mereceram destaque por serem considerados relevantes na contribuição de dados para a realização e aprofundamento dos estudos e elaboração da escrita das duas primeiras seções. Sobre a história da infância no mundo ocidental, foi selecionada a obra de Ariès (1981) que deu suporte para compreender os diferentes sentimentos de infância. Em relação ao sujeito infantil no Brasil, foram selecionados nos resultados da busca as obras de Leite Filho (2011), Rizzini e Pilotti (2011), Freitas (2003) e Priore (2015) que ampararam no embasamento e constituição da escrita sobre a história da criança no Brasil. Em relação à música, considerou-se algumas obras trazendo a história da música ocidental, como Montanari (1988), Candé (2001) e Grout e Palisca (2007).

Ao pesquisar apenas no acervo de dissertações com o termo “música”, nenhum resultado demonstrou relevância para a pesquisa. Com o intuito de localizar algum estudo realizado sobre a temática da história da Educação Infantil de Lages e da presença da música nesta historicidade, utilizou-se a palavra-chave “educação”. Dos 213 itens, seis dissertações destacaram-se por abordarem aspectos sobre a educação do município, como Berteli (2015), ou por desenvolver a pesquisa sobre o atendimento à infância de Lages, como Souza (2008), Oliveira (2010) e Loregian (2012). Também foi considerada a dissertação de Gaspar (2014) por se tratar de uma genealogia de aspectos da educação infantil de um município próximo, Urubici/SC. Apesar de não aparecer na busca de pesquisas correlatas, também foi contemplada

a dissertação defendida recentemente por Pinheiro (2018), intitulada *A Música e o Cuidado de Si na Educação Infantil*.

Posteriormente, utilizando as mesmas palavras-chave mencionadas anteriormente, foi realizada uma busca por artigos no Portal de Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁷³, por ser uma universidade pública com proeminente e reconhecida produção científica no estado, e por dissertações e teses no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷⁴. Os artigos, dissertações e teses traziam diversas temáticas, entretanto, foram selecionados apenas os que demonstraram maior relevância pelo título e resumo para a realização posterior da leitura e estudos.

Do site da UFSC destacaram-se Castro, Silva e Moura (2017), que apresentam aspectos sobre manuais didáticos elaborados no âmbito das políticas públicas educacionais para Educação Infantil em Belo Horizonte/MG, Brant e Teive (2014), que discute sobre o documento Projeto Núcleos de Educação Infantil de 1976, responsável pela implantação da Educação Infantil no município de Florianópolis/SC.

No site da BDTD, considerou-se as dissertações da Pagnoncelli (2015) trazendo sobre a institucionalização da educação infantil da cidade de Cascavel, Escobar (2010) sobre a escola infantil Canguru, e de Lomba (2013) refletindo sobre a educação infantil no município de Aracruz/ES. Ainda no site da BDTD, destacaram-se as teses de Barbosa (2015), enfatizando sobre as políticas de educação para a infância na Bahia num recorte temporal de 1925-1946, a de Barricelli (2012) com um estudo genealógico sobre as instruções oficiais de educação infantil e a tese de Conceição (2014) sobre a institucionalização da infância numa creche de Francisco Beltrão/PR.

A cada palavra lida, percebia-se que o conhecimento difundido nas pesquisas trazia vivências e contextos diversos em relação, principalmente, à constituição do sujeito infantil. Na realização da busca por descritores que pudessem trazer publicações e pesquisas já realizadas sobre a temática, foi possível verificar que ainda não há nenhum registro documental relatando sobre vestígios da música na história da Educação Infantil no município de Lages ou em outros locais, o que torna a realização da presente pesquisa de grande importância para o resgate, a reflexão e a difusão do conhecimento construído.

As leituras dos livros, artigos, dissertações e teses selecionados nas buscas de pesquisas correlatas contribuíram para a maior compreensão do objeto desta pesquisa, sustentando a

⁷³ Disponível em: <http://periodicos.bu.ufsc.br/>

⁷⁴ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

elaboração das sessões desta dissertação, realizando debates e reflexões por meio do pensamento e conceitos de Michel Foucault.

No decorrer desta sessão, são destacados os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos vestígios encontrados durante a realização desta dissertação.

4.1 FERRAMENTAS GENEALÓGICAS DE FOUCAULT: AMPLIANDO OLHARES

A pesquisa é o fundamento de toda e qualquer ciência. Para Diez e Horn (2011) o ato de pesquisar é uma forma de o sujeito se emancipar, de humanizar-se por meio da produção de conhecimento. Para esses autores, a pesquisa “[...] está relacionada à atividade prática (trabalho humano) porque, assim como qualquer trabalho, se define como transformação da realidade pela ação construtiva do homem” (DIEZ; HORN, 2011, p. 15).

Para Bagno (2000, p. 320), os bancos universitários precisam ser muito mais do que “[...] um depósito do conhecimento acumulado ao longo dos séculos”, e a pesquisa tem importante papel para a produção de conhecimento novo. De acordo com Flick (2013), a pesquisa social busca explicações para os problemas e a compreensão das experiências cotidianas, por meio de investigação teórico científica e da realização de pesquisa empírica. Diante disso, é preciso considerar os contextos e as diferentes maneiras em que o conhecimento se desenvolve, relacionando a ciência com o conhecimento do dia a dia, assim como procurando responder aos questionamentos decorrentes sobre o objeto de pesquisa por meio da coleta e análise dos dados obtidos.

A pesquisa social tem como objetivo descrever, entender e explicar sobre o conhecimento, concentrando-se nas práticas sociais e mostrando a sua utilidade e relevância para o pesquisador, os envolvidos na pesquisa e para a sociedade (FLICK, 2013). Severino (2007) evidencia a importância da pós-graduação para a produção e ampliação do conhecimento através da pesquisa e reflexão contínua, verificando sempre a relevância pessoal e social do objeto a ser pesquisado. Conforme Diez e Horn (2011, p. 19), investigar é

[...] captar vestígios da existência, recolher os indícios das realidades propondo ligações, decifrar os testemunhos possíveis desses rastros, desses sinais que o homem imprime em sua trajetória, buscar apropriar-se dessas manifestações de vivências, para experimentá-las, apreendê-las.

Para Flick (2013), não há possibilidade de uma única teoria ou um único método solucionar e abranger todos os objetos e fenômenos a serem estudados. Com o objetivo de proporcionar e ampliar o conhecimento e soluções para os problemas e questões, a pesquisa

social precisa considerar várias teorias e possibilidades metodológicas. Diante do objeto e problemática desta pesquisa, depois de realizada muitas leituras, optou-se em seguir o caminho metodológico na perspectiva das ferramentas genealógicas de Michel Foucault.

Segundo Foucault (2012b), não temos uma verdade universal; as verdades seriam efeitos de relações de poder, em um determinado momento histórico. Para ele, o poder também pode produzir saber, assim como os saberes podem produzir novas relações de poder. Para Bujes, a perspectiva de Michel Foucault “[...] permite outra compreensão do poder, vendo-o como relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes” (BUJES, 2000, p. 26).

Nietzsche problematizava o conceito de verdade, compreendendo que não existe verdade, mas “[...] apropriações e significações sobre o que seja verdade a partir de certos modos de vida que se quer produzir e reproduzir” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 171). As verdades, os valores são produzidos, fabricados, inventados nas práticas sociais. Nietzsche questionava “[...] o objetivismo e o universalismo do conhecimento produzido na modernidade” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 169). As autoras destacam que para Nietzsche não existia apenas uma verdade única e universal de conhecimento, mas “[...] muitos olhares que produzem uma série de saberes sobre determinado assunto, tema ou objeto” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 170).

Michel Foucault, embasado nos pensamentos e estudos de Nietzsche, utilizava da genealogia nietzschiana para isolar dispositivos da sociedade desvelando e desnaturalizando detalhes e situações naturalizadas. Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) constitui uma genealogia sobre as práticas punitivas desde a Idade Média e as relações de poder sobre o corpo, abordando sobre o investimento político do corpo, o sistema de sujeição e a criação de necessidades nos sujeitos.

Conforme Klaus, Hattge e Lockmann (2015), pode-se dividir os estudos foucaultianos em três eixos de processos de subjetivação: arqueologia, genealogia e ética. As autoras destacam que a genealogia procura problematizar e desnaturalizar as verdades que estão na história do presente, de forma a “[...] compreender os objetos de estudo a partir de sua trama histórica” (KLAUS; HATTGE; LOCKMANN, 2015, p. 665). Para Gallo (2004), as três fases de Foucault se dividem em: fase epistemológica, marcada por sua obra “*As palavras e as coisas*” (1966), em que buscava desvendar de onde vinham os saberes; fase política, ancorada por sua obra *Vigiar e Punir* (1975), evidenciando as relações de saber e poder; e a fase Ética, destacado em seus dois últimos volumes da *História da Sexualidade*, propondo a vida dos sujeitos como uma obra de arte, fase na qual se amparou nos pensamentos de Nietzsche.

Para Lemos e Cardoso Júnior (2009), a genealogia vem romper com a história contada de forma linear, contínua e evolutiva, estranhando e problematizando as práticas sociais de subjetivação, de produção de subjetividades. Segundo esses autores, Foucault questionava uma história em que “[...] teriam uma origem e evolução ao longo de um tempo considerado linear” (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009, p. 353).

De acordo com Revel (2005, p. 52), a genealogia de Foucault trabalha, “[...] a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade”. Segundo Lemos e Cardoso Júnior (2009, p. 353), Foucault opera com “[...] a multiplicidade de acontecimentos dispersos, raros, heterogêneos, em recortes de séries de enunciados em arquivos, sem busca de origens primeiras e sem fins utilitários a alcançar”. Problematizar os acontecimentos em sua descontinuidade, de onde emergem novos significados e novas funções dos objetos, dos sujeitos, dos costumes, resultados de uma relação de forças, promovendo a dispersão dos acontecimentos (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009).

Foucault, em seus estudos e inspirado pela genealogia de Nietzsche, pretendia entender como os indivíduos se constituíam como sujeitos (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011). A genealogia foucaultiana busca estudar a história do presente “[...] para projetar a visibilidade do que, mesmo não estando encoberto, não é visto, isto é, dos *bas-fonds*” (DIEZ; HORN, 2011, p. 37). Por meio da genealogia pode-se ampliar os olhares sobre os *bas-fonds* – baixos fundos. Para Foucault (2012b) o bom historiador é o genealogista que consegue pesquisar a história em sua descontinuidade, buscando lacunas nunca antes estudadas.

Moruzzi e Abramowicz (2011, p. 168) salientam que os elementos da genealogia são “[...] questionar o conhecimento, o saber e a verdade; questionar quem as produzem e em que condições, fazendo emergir as relações de poder que as tornam possíveis”. A perspectiva genealógica pretende compreender os acontecimentos e práticas que compõem a subjetivação dos sujeitos, efeitos das relações de força de poder e saber e de sujeição.

A genealogia não pretende oferecer soluções, mas mostrar o que acontece sob novos olhares, na busca da reflexão sobre quem somos e sobre as práticas efetuadas na atualidade. Conforme Foucault (2012b) a genealogia pretende

[...] demarcar os acidentes, os ínfimos desvios — ou, ao contrário, as inversões completas —, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 2012b, p. 62-63).

O filósofo seguia a ideia de seu amigo Deleuze, de uma filosofia imanente, que, por meio de um diagnóstico do presente, da realidade da vida cotidiana, o pensamento conceitual é constituído (GALLO, 2004). Segundo Vieira e Henning (2017), na perspectiva foucaultiana, a história do presente seria a história dos acasos, das dispersões. É na descontinuidade, nos rastros da história, que as relações de saber-poder podem ser averiguadas e relacionadas com os modos de sujeição dos sujeitos na contemporaneidade. Conforme as autoras, a genealogia foucaultiana está no nível do extradiscurso, averiguando as verdades estabelecidas e os porquês da fabricação e subjetivação dos sujeitos, de como se tornaram o que são.

Pesquisar, numa perspectiva foucaultiana, “[...] significa identificar as forças históricas que confluem para a constituição de determinado corpo” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 18). A genealogia busca a constituição dos saberes “[...] através dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao campo discursivo como elementos incluídos em um dispositivo político que abre as condições para que os sujeitos possam se constituir imersos em determinadas práticas discursivas” (FAÉ, 2004, p. 409). Um dos objetivos da genealogia seria analisar as relações de poder e os efeitos que produzem, como as verdades, as realidades, os saberes e ações dos sujeitos (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009).

Vieira e Henning (2017) ressaltam que a genealogia não é uma pesquisa da origem, mas de pensar na constituição de práticas e discursos que produzem saberes e sujeitos nas relações dos diferentes contextos históricos, sociais, políticos e culturais, e que permanecem como verdades nos dias atuais. É a pesquisa de “[...] uma história que busca nas rupturas e nos rastros do pensamento apreender as verdades fabricadas” (VIEIRA; HENNING, 2017, p. 302). Trata-se de buscar por percalços, por rupturas na descontinuidade histórica.

A genealogia escuta a história, prestando atenção a seus acasos e suas descontinuidades, pois se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, ou melhor, a suposta essência foi deliberadamente construída, a partir de situações específicas, contextualizadas histórica e socialmente (FAÉ, 2004, p. 413).

Foucault torna o pensamento em educação possível; repensar a educação utilizando a sua caixa de ferramentas (GALLO, 2004). Por meio de ferramentas da genealogia foucaultiana, buscou-se por lacunas na história, revelando concepções, perspectivas e inquietações nas diferentes épocas e em seus respectivos contextos, averiguando como a música esteve presente na história da Educação Infantil do município de Lages. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o CAAE 03525018.5.0000.5368.

Para pesquisar vestígios da música na Educação Infantil do município de Lages, foi desempenhada uma pesquisa de campo com base nas ferramentas genealógicas de Michel Foucault, por meio da coleta de fontes e registros documentais, assim como relatos por meio de entrevistas.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Para auxiliar na resposta ao problema e atingir os objetivos propostos, a pesquisa contou com algumas técnicas de coletas de dados. Em um primeiro momento, por meio de fontes bibliográficas, foram coletados dados referentes à história das crianças na Europa, no Brasil, o histórico da Educação Infantil no país até a atualidade e um apanhado histórico da presença da música na infância desde a antiguidade até os dias atuais, assim como no Brasil e na Educação Infantil. Estes estudos contemplaram as seções 2 e 3 e contribuíram nas análises da pesquisa expostas na seção 4. Em todas as seções foram realizadas tentativas de escrita, buscando acontecimentos, rupturas em destaque para a emergência tanto da infância quanto da música.

Para a coleta de fontes documentais e registros históricos considerou-se o Colégio Santa Rosa de Lima, considerado o mais antigo da história do município de Lages e a Secretaria Municipal de Educação de Lages, que atende um expressivo número de Centros de Educação Infantil no município. Vieira e Henning (2017) salientam que

[...] é preciso ir aos documentos não na tentativa de buscar verdades históricas, mas estilhaços que porventura foram deixados de fora da história tradicional. Examinar os documentos não significa fazer outra interpretação para colocar diferentes verdades em evidências. A questão é problematizar as múltiplas explicações que chegam até nós como verdades inquestionáveis, entendendo-as como inventadas e não como descobertas (VIEIRA; HENNING, 2017, p. 305).

Após a revisão de literatura e os primeiros contatos com o campo de pesquisa, optou-se por realizar entrevistas com sujeitos que pudessem contar histórias relacionadas ao tema, à medida que a pesquisa avançava. Foram, então, realizadas entrevistas com cinco professoras, gravadas e transcritas para a efetivação das análises: três professoras da rede privada (duas aposentadas e uma com longo tempo de atuação e ainda atuante na Educação Infantil), e duas professoras da rede pública municipal (uma aposentada e uma ainda atuante). Importante salientar que os relatos trouxeram as vivências e experiências em diferentes contextos, enriquecendo os vestígios da música na história da Educação Infantil do município de Lages e que muitas das entrevistadas disponibilizaram fotos para complementar seus relatos. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizando as ferramentas genealógicas de Foucault, esta pesquisa não se preocupou em buscar as origens. Diante da coleta de dados, buscaram-se as dispersões, as proveniências e

emergências da música na história da Educação Infantil do município de Lages, e, em meio aos vestígios, buscou-se refletir e tentar compreender como a música esteve presente na constituição das práticas discursivas e não discursivas e nas relações de poder que constituíram saberes e verdades.

Como Henning e Lockmann (2010, p. 116) ressaltam, “[...] Foucault nos convida a estudar os discursos, trabalhar com documentos, entendendo-os como monumentos [...]”, não buscando uma verdade única e verdadeira, entretanto, pela história do presente, compreender as tramas históricas que produzem os saberes e verdades que constituem os sujeitos.

4.2 A PRESENÇA DA MÚSICA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES

Primeiramente, é relevante destacar os desafios enfrentados para conseguir documentos sobre os Centros de Educação Infantil Municipais de Lages (CEIMs). Ao iniciar a busca, a Secretaria Municipal de Educação não possuía nenhum registro dos históricos das instituições infantis municipais ou das datas de implantação das mesmas. Desta forma, pensou-se em uma alternativa: explorar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos CEIMs.

O acesso aos PPPs foi possibilitado pelo Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou os documentos solicitados a todos os CEIMs, após sua atualização recente⁷⁵. Alguns PPPs foram viabilizados em arquivos PDF, enquanto que outros, em sua maioria, estavam em sua forma física. Realizar a leitura dos Projetos foi uma tarefa que levou tempo e dedicação, de forma a selecionar dados importantes que pudessem contribuir para a pesquisa. Para a realização da mesma, salientaram-se dois detalhes em relação a cada instituição: o histórico e a presença da música nos documentos.

O texto desta subseção divide-se em duas partes. Inicialmente, aborda aspectos gerais destacados dos CEIMs de Lages/SC, como históricos, datas de fundação ou implantação e decretos e leis responsáveis pelas mesmas, contextualizando com o panorama nacional de cada época destacada. Na continuação, ressaltam-se as diversas formas em que a música é contemplada nos documentos⁷⁶, realizando uma reflexão sobre a valorização da música para a infância.

⁷⁵ Segundo informações repassadas pelo Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), foi estabelecido a todas as unidades escolares enviarem seus PPPs até dia 20 de março de 2019. Estes seriam analisados pela SMEL para a verificação de sua adequação ou necessidade de alterações.

⁷⁶ Os dados selecionados para a pesquisa se encontram, mais detalhados, no Apêndice D.

4.2.1 Diante dos projetos políticos pedagógicos: rupturas sobre o acesso à educação infantil pública no município de lages

De acordo com o Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMEL), o município de Lages possui 77 Centros de Educação Infantil Municipais⁷⁷ (CEIMs), sendo que uma das unidades, o CEIM Vergílio Godinho, encontra-se desativado. Além dos CEIMs, 4 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) apresentam pré-escola⁷⁸ e, das 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que estão localizadas no interior do município, 3 possuem CEIMs⁷⁹ enquanto que as demais possuem turmas multiseriadas de pré-escola ao 5.º ano. Para a realização deste estudo, foram contemplados os PPPs dos 76 CEIMs, dos 3 localizados no interior e as pré-escolas das 4 EMEBs, totalizando 83 PPPs⁸⁰.

Dos PPPs, apenas um não pode ser contemplado devido não ser disponibilizado pela unidade escolar para a SMEL. Os documentos utilizados apresentavam diferentes datas de elaboração: 2010, 2014, 2018 e 2019, mesmo sendo entregues durante o ano letivo de 2019. Dos 82 PPPs analisados, poucos traziam informações detalhadas sobre a história de sua instituição. Contudo, foi possível ter acesso às datas de decretos que visavam o atendimento de creches públicas em Lages.

Os históricos dos CEIMs foram selecionados na pesquisa devido ao escasso registro sobre a Educação Infantil municipal de Lages. Ao verificar datas e contextos que levaram às implantações das unidades, foi possível conhecer um pouco mais sobre a história local, relacionando com as proveniências e emergências nacionais, assim como compreender as diferentes práticas musicais contempladas em cada época.

No Brasil, as creches eram vinculadas à assistência social vistas e consideradas sob caráter assistencialista. A Constituição de 1988 passa a proporcionar um caráter educacional às creches e pré-escolas (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Os municípios passam a ter a incumbência de oferecer e realizar a manutenção desses locais. Segundo o

⁷⁷ Um dos CEIMs ainda apresenta a nomenclatura de Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), que é o caso da EMEB Professora Madalena Miranda Largura. Entretanto, esta unidade atende atualmente apenas crianças na faixa etária de creche e pré-escola (0 a 5 anos e 11 meses).

⁷⁸ EMEB Nossa Senhora da Penha, EMEB Osni de Medeiros Régis, EMEB São Vicente e EMEB Prefeito Waldo Costa.

⁷⁹ CEIM Pedras Brancas, CEIM Salto Caveiras e CEIM Santa Paulina. Essas três unidades pertencentes às EMEFs constam na listagem dos 77 CEIMs contemplados no estudo. Os dados obtidos sobre elas foram disponibilizados pelo Setor de Ensino do Campo da SMEL.

⁸⁰ No mês de novembro de 2019 foi inaugurado um novo Centro de Educação Infantil Municipal, o CEIM Hermínia Graciosa Zago, localizado no bairro Promorar/ Lages/SC. Este CEIM não foi contemplado na presente pesquisa.

documento em seu Artigo 211, parágrafo 2.º, Seção sobre a Educação: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. De acordo com Escobar (2010, p. 25-26), a Constituição Federal de 1988 gerou fortes impactos na educação infantil, como a

[...] adoção do direito da criança e opção da família; desenvolvimento de políticas públicas para a faixa etária; novas instituições foram criadas para o atendimento à demanda; novos programas e ações, estes, criados e direcionados, com o intuito de aumentar o atendimento e a qualidade na área da educação infantil.

Alguns PPPs dos CEIMs citam o Decreto nº 5.237, de 22 de maio de 1998, estabelecido na gestão do prefeito Décio da Fonseca Ribeiro (1997-2000, PDT), que criava unidades de ensino infantil do programa Creches Sorrisos na rede municipal de Lages “[...] através de um convênio vindo diretamente de Brasília para construir 50 CEIM’s em Lages” (CEIM Maria Joana de Arruda, 2019, p. 7). Segundo os PPPs, o programa apresentava como função a assistência social às famílias carentes, buscando controlar a desnutrição e a mortalidade infantil. Sob a Lei de Criação nº 5.237, Ato nº 095/2002, as creches possuíam em sua estrutura física uma sala, um banheiro e uma cozinha.

Em 1999, mais creches foram inauguradas, como a Creche Marieta Camargo dos Santos (CEIM Marieta Camargo dos Santos, 2014), e em 2000 outras, como a Creche Sorriso Municipal Aristides de Oliveira Campolim (CEIM Aristides de Oliveira Campolim, 2019).

Diante das datas de inauguração e de início de funcionamento mencionadas nos PPPs, Creches Sorrisos atendiam crianças de baixa renda em diversos bairros do município já em 1992, 1994, 1995, 1996 e 1997. Essas Creches foram inauguradas, segundo os PPPs, na gestão do Prefeito João Raimundo Colombo (1989-1992, PFL⁸¹), do Prefeito Carlos Fernando Agustini (1993-1996, PDT⁸²) e da Secretária de Educação Elenice Borba da Silva (1993-1999, PDT). Podem-se destacar alguns como CEIM Pequeno Príncipe, criado em 1992 (CEIM Pequeno Príncipe, 2019), o CEIM Noé José dos Santos criado em 1994 (CEIM Noé José dos Santos, 2019), o CEIM Ivo Pacheco de Andrade, fundado em 1995 (CEIM Ivo Pacheco de Andrade, 2018), o CEIM João José Theodoro da Costa Netto, inaugurado em 1996 (CEIM João José Theodoro da Costa Netto, 2019), em 1996 o CEIM Justine Barth, nomeada Creche Sorriso da Várzea (CEIM Justine Barth, 2014) e o CEIM Bairro Conta Dinheiro (CEIM Bairro Conta Dinheiro, 2014), e em 1997 o CEIM Bairro Santa Cândida (CEIM Bairro Santa Cândida, 2014) e a Creche Sorriso Marco Floriani Bordin (CEIM Marco Floriani Bordin, 2019). Um quadro

⁸¹ Partido da Frente Liberal.

⁸² Partido Democrático Trabalhista.

com as datas de inauguração de forma cronológica aparece em Apêndice E, e maiores informações sobre a fundação dos CEIMs constam no Apêndice D.

Estas informações trazendo elementos sobre as implantações de creches diante dos decretos vinculados às leis federais de ampliação do atendimento assistencial e educacional infantil, provocam reflexões sobre as rupturas, os acontecimentos que levaram ao surgimento dessas instituições. Com a Constituição de 1988 e a LDB n.º 9.394 de 1996, foi possível observar movimentos para a ampliação do atendimento às crianças entre zero e seis anos de idade⁸³ no município de Lages. Faz pensar se a ampliação da oferta pública, embora tenha produzido efeitos sobre o bem-estar da infância no município, foi induzida consideravelmente pelas políticas públicas, visando cumprir uma regulamentação federal. Conforme o PPP do CEIM Marina Martins Borges (2010), o programa Creches Sorrisos, criado em 1998, tinha a função de assistir as famílias carentes. O PPP do CEIM Vila Maria (2014, p. 4) destaca que o programa

[...] tinha por meta expandir o número de matrículas no “Ensino Infantil” (Lages, 1998), em tempo integral com o intuito também de atender às questões relativas à saúde da criança. Isto desencadeado pela construção de creches em diferentes bairros da cidade. Creches sem laje pré-moldada – modelo padrão (a época, popularmente classificadas em simples e dupla).

Muito antes da iniciativa pública, algumas creches foram construídas por iniciativa e necessidade das comunidades, juntamente com a Associação de Moradores ou da Associação Comunitária de Saúde dos bairros do município. De acordo com Kramer (2011), em 20/12/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024, em seu Capítulo I, Título IV, traz algumas considerações em seus artigos 23 e 24 em relação à Educação Pré-Primária:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A autora destaca que a LDB n.º 4.012 de 1961 disponibilizava vantagens para o setor privado, possibilitando a criação de escolas particulares por meio de recursos públicos. A partir de 1960 foram criados programas compensatórios da privação cultural dos indivíduos com o intuito de desenvolver “[...] trabalhos de caráter médico, assistencial ou educacional sem

⁸³ A partir da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa à duração de nove anos, tornando a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e alterando a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2006).

qualquer integração” (KRAMER, 2011, p. 11). Essa educação compensatória foi oferecida pelo órgão público como forma de solucionar problemas educacionais e sociais da sociedade brasileira.

A Creche Domingas Bianchini foi fundada no dia 10 de junho de 1963, sendo a primeira creche em Lages considerada de utilidade pública no âmbito municipal. Ela foi criada pelo clube Soroptimista de Lages, sendo sua primeira sede nas dependências do Pronto Socorro Municipal, reinaugurada com sede própria em terreno doado pelas famílias Bianchini, Ribeiro e Costa. Em 13 de maio de 2010, o clube Soroptimista firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Lages, ocorrendo assim, a municipalização desta instituição que ficou denominada CEIM Domingas Bianchini (CEIM Domingas Bianchini, 2014). O Educandário Espírita e Creche Maria de Castro foi fundado em 8 de março de 1964 para atender crianças filhas de empregadas domésticas e diaristas e, em 2009, por meio de um contrato de comodato com a Prefeitura, foi criado o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM Maria de Castro Arruda, 2019).

Conforme Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira (2011), o período dos governos militares, pós 1964, a LBA e a Funabem⁸⁴ prestavam assistência para as crianças pobres, visto como um “[...] favor prestado à criança e à família” (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 27). Aumentaram os auxílios governamentais para entidades filantrópicas. Destas, muitas começaram a se preocupar com a educação das crianças.

Segundo as autoras Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), o Programa de Creches da LBA atendia crianças das camadas sociais mais pobres de forma compensatória e preventiva e as creches eram instaladas em espaços ‘ociosos’ da comunidade. Enfatizam que os equipamentos conveniados no Programa muitas vezes precisavam estabelecer convênios com outras instituições para poder atender as crianças com as mínimas condições básicas.

Para Rosemberg (1984), o final da década de 60 e o início da década de 70 foi um período em que se procurou entender a creche como instituição na sua forma psicológica, social, econômica e política. Conforme a autora, neste período ocorreu a expansão de creches em diversos países, assim como a “[...] revisão de seu significado. Este novo ciclo tem sua origem

⁸⁴ A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM, depois nomeada CBIA), foi instituída em 1964 pela Lei n.º 4.513. Tratava-se de um órgão vinculada à Presidência da República, que veio substituir o Serviço de Assistência ao Menor – SAM. No ano de 1974 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS – sendo que a FUNABEM ficou subordinada deste Ministério. Com a Lei n.º 6.439 de 1977, a FUNABEM passou a ser incluída no Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social – SINPAS, passando a integrar o Ministério de Habitação e Bem-Estar Social em 1988. Em 1989 a fundação foi vinculada ao Ministério do Interior (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011).

em reivindicações e propostas de movimentos sociais urbanos, entre eles os movimentos feministas” (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

Na década de 1970, crianças na faixa etária entre zero e seis anos eram atendidas no antigo prédio do Pronto Socorro, localizado na região central de Lages. Neste espaço era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde, atendendo a saúde e assistência das crianças, no mesmo espaço, por profissionais da área da saúde (SOUZA, 2008). De acordo com Berteli (2015, p. 58, grifo da autora),

[...] o atendimento das crianças estava vinculado ao programa “Unidade de Proteção e Desenvolvimento Infantil”, do Departamento de Assistência Social do Município, com vagas para até 180 menores de seis anos e tinha por objetivos: complementar a ação familiar e proporcionar às crianças um ambiente propício ao seu desenvolvimento físico, mental e sócio harmonioso

Conforme Souza (2008) e Berteli (2015), o programa era mantido pela Prefeitura do Município de Lages e por Centros Espíritas e Sociais.

O CEIM Tia Anita, fundado em novembro de 1975 por um grupo de senhoras da sociedade de Lages como Pré-escolar Tia Anita, era destinado ao atendimento de crianças carentes do bairro, passando ao município em 20 de maio de 1981, criando a Pré-escola Municipal Tia Anita, pelo decreto n.º 737 em seu Art. 1.º pelo prefeito Dirceu Carneiro (1977-1982, MDB) (CEIM Tia Anita, 2019). O CEIM Gralha Azul iniciou suas atividades em 1979, localizada na Associação de Moradores do bairro, denominada na época de Pré-escolar Gralha Azul (CEIM Gralha Azul, 2019).

De acordo com Souza (2008) e Berteli (2015), na década de 1980 foram estabelecidos 18 decretos municipais para a implantação e nomeação de locais para o atendimento a crianças entre zero e seis anos.

A partir da década de 1980, da iniciativa das comunidades temos o CEIM Sempre Viva, criado em 20 de maio de 1981 pelo Decreto n.º 738, com sede na Associação de Moradores do Bairro Santa Helena (CEIM Sempre Viva, 2019). A Creche e Pré-escola Gente Miúda, criada pelo Decreto n.º 739 de 20 de maio de 1981, e instalada no Centro Comunitário do bairro (CEIM Gente Miúda, 2019). Diante do decreto n.º 745 de 21 de maio de 1981 o prefeito Dirceu Carneiro implantou a Pré-Escola Mutirão, funcionando juntamente com a EMEB Mutirão (CEIM Mutirão, 2014). O CEIM Bem-te-vi foi fundado em 21 de maio de 1981 pelo decreto n.º 749, localizado no antigo prédio da FUCABEM (CEIM Bem-te-vi, 2019). O Centro Infantil Filhos dos Funcionários iniciou suas atividades em uma casa alugada no ano de 1985 na administração do Prefeito Paulo Alberto Duarte (1983-1988, PDS), para atender a um pedido dos funcionários da Prefeitura do município de Lages (CEIM Filhos dos Funcionários, 2019).

Em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-escolar pelo Ministério da Educação (MEC) que integrava as Secretarias de Estado da Educação e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O programa foi responsável por 50% do atendimento pré-escolar público em todo país no ano de 1982. O MOBRAL foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Em 1988 o MEC desenvolvia três programas de apoio à pré-escola: Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Relevante salientar o caráter assistencial destinado às creches tanto em seu surgimento por iniciativa das comunidades e associações de moradores, quanto pelo setor público regido primeiramente pela Secretaria de Assistência Social. Para Kuhlmann Junior (2015), fatores sociais no Brasil como a demografia infantil, o crescimento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, as transformações familiares e as diferentes representações sociais da infância, contribuíram para a escolarização dos pequenos.

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

Pode-se constatar que os acontecimentos no município de Lages quanto à implantação de creches, por iniciativa comunitária ou pública, estão relacionados às rupturas de âmbito nacional. Com essas proveniências e emergências, observam-se transformações na concepção das infâncias e de atendimento às mesmas que revelam discursos e verdades sobre o que é ser criança e como ela deve se portar na sociedade, em busca de uma civilidade e um progresso social.

Uma preocupação com o desenvolvimento psicológico e educacional da criança começa a emergir. Saberes e verdades são instituídos por legislações e decretos, dispositivos que inventam um sujeito infantil com o intuito de produzir uma forma específica de criança por meio de estratégias de governo dos sujeitos, produzindo práticas de subjetivação na constituição de si como sujeito moral (BUJES, 2002).

Pelo Decreto n.º 974 de 1983, foram criadas oito pré-escolas anexas a algumas escolas ou grupos escolares municipais para o atendimento de crianças entre três a seis anos de idade (BERTELI, 2015). Segundo a autora, até o ano de 1985, “[...] funcionavam no município Creches Domiciliares conveniadas com o Governo de Estado de Santa Catarina, com apoio da

Legião Brasileira de Assistência (LBA). Essas Creches tinham como objetivo manter as crianças em sua comunidade, em domínio familiar” (BERTELI, 2015, p. 59).

Na transição das décadas de 1980 para 1990, Gervasi e Arruda (2015) ressaltam que

[...] a legislação brasileira foi avaliada, com o intuito de desenvolver melhor atendimento para as crianças na educação, através de vários debates com uma ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, a luta dos próprios profissionais da educação com o propósito de estabelecer um novo pensar sobre a educação, uma proposta inovadora para a educação de 0 a 6 anos.

Vários documentos foram elaborados, os quais enfocaram a questão de qualidade na educação infantil, onde apresentaram grandes avanços com um novo olhar para a criança e reconheceram a importância do direito dela ser atendida em creches e pré-escolas, passando a ser um atendimento educacional e não apenas a assistencialista (GERVASI; ARRUDA 2015, [p. 13]).

Na Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 4, determina: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação”. A creche, vista antes como um lugar de assistência à criança, passa a ser percebida enquanto instituição educativa com função de complementar o papel educativo das famílias.

Compreendemos que a prioridade nacional na área da educação é ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola de primeiro grau, para concretizar um dos direitos básicos de cidadania que é a posse de conhecimentos sistematizados. Todavia, o cuidado com a educação infantil deve ser pensado como estratégia para favorecer a formação de nossas crianças (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 23).

Pela LDB n.º 9.394 de 1996, foi retirada da legislação a função assistencialista destinada às creches e o “[...] seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Ela atribuiu flexibilidade ao funcionamento de creches e pré-escolas, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas” (GERVASI; ARRUDA 2015, [p. 15]). Segundo Escobar (2010, p. 29), a LDB “[...] trouxe um avanço significativo da legislação, com o fato de ter aclarado o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino”. A autora salienta ainda que a lei contribuiu para modificar a maneira como a professora e as crianças entre zero e seis anos passaram a ser vistas.

Segundo Bujes (2002), historicamente os dispositivos se constituem e constituem sujeitos determinados como ideais para cada época. Operações de moralização e transformação, regulando condutas e comportamentos, fabricando e inventando um sujeito que se auto governa e se auto fabrica constantemente.

As práticas são constituídas por discursos que instituem verdades; verdades sobre a infância ideal. Os discursos são mecanismos que se articulam no interior de um dispositivo

(BUJES, 2002). Como salienta a autora, “[...] os sujeitos modernos, entre eles os infantis, foram sendo ‘montados’ no interior de um conjunto de práticas discursivas” (BUJES, 2002, p. 26).

Conforme os PPPs acessados, a razão social das Creches Sorrisos foi alterada em 2002, pelo Decreto nº 6.668, passando a denominá-las de Centros de Educação Infantil Municipal, assinado pelo prefeito em exercício na época, João Raimundo Colombo (2000-2006).

Após este breve panorama sobre a implantação de creches no município de Lages, diante dos PPPs destas instituições, das datas, dos decretos e leis, constata-se que em meio a proveniências e emergências, a ampliação do atendimento às infâncias foi realizada trazendo juntamente transformações em concepções e em valores diante das infâncias no município da serra catarinense.

Diante das legislações que retiraram o caráter assistencial das creches e pré-escolas, passando-as para um caráter educativo, pode-se refletir se as práticas, assim como os documentos instituídos, também sofreram ou não modificações. Pensando neste contexto, na próxima subseção, apresenta-se uma análise sobre a presença da música nos PPPs contemplados nesta pesquisa, tentando compreender de que forma a música vem sendo apresentada nas unidades educacionais infantis de Lages e sua relação com os documentos norteadores da Educação Infantil brasileira.

4.2.2 A música presente nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipais

Os PPPs contemplados na pesquisa apresentavam diferentes datas de elaboração: 2010, 2014, 2018 e 2019. A Secretaria de Educação Municipal recolheu durante o ano de 2019 os documentos das unidades para verificar e orientar as instituições em relação às suas atualizações.

Nos Projetos, foram procuradas palavras que pudessem trazer a inserção da música no texto dos documentos, como música, musical, canto, canções, som, sons ou cantiga (s). Dos 82 PPPs acessados, 13 não mencionaram a música em nenhuma parte de seu texto. 30 destacaram o termo música como um dos Eixos de Trabalho para o desenvolvimento pedagógico, em relação ao planejamento semanal das professoras⁸⁵. 15 PPPs mencionaram a música nas metas da instituição, como uma das linguagens a ser explorada para enriquecer a capacidade de expressão ou de socialização das crianças, trazendo o Referencial Curricular Nacional da

⁸⁵ Será utilizado o termo “professoras” no feminino devido a maior parte atuante na Educação Infantil ser do sexo feminino.

Educação Infantil de 1998 (RCNEI) como referência (CEIM Girassol, 2019; CEIM Gralha Azul, 2019; CEIM Araucária, 2019 entre outros). Totalizaram-se 45 CEIMs que referenciaram o RCNEI (1998) em seus Projetos. 15 PPPs referenciaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Bujes (2002), numa perspectiva foucaultiana, interessa investigar e analisar sob quais condições os discursos se constituem. Para a autora, são constituídos instrumentos, dispositivos, com a função de moldar os comportamentos, as condutas e os pensamentos das pessoas. Estes dispositivos cultivam discursos e verdades sobre o que é certo e o que é errado, o que pode ser dito e o que não pode ser dito, quais as atitudes que um sujeito pode ter e quais ele não pode ter. Ao analisar a presença da música nos PPPs dos CEIMs de Lages, destacaram-se dois dispositivos que foram mais referenciados nos documentos das unidades escolares: os Referenciais Curriculares da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

4.2.2.1 Referencial Curricular da Educação Infantil: um dispositivo pedagógico instituindo verdades

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas. Propostas referentes à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Conforme Gervasi e Arruda (2015), não se tratam de documentos “[...] de caráter obrigatório para ser executado pelas instituições de educação infantil, mas apresentam uma articulação das políticas nacionais” (GERVASI; ARRUDA, 2015, [p. 15]).

Nos PPPs dos CEIMs, os Referenciais são bastante utilizados para orientar as práticas das professoras e as experiências das crianças, pontuando todos os eixos de trabalho que são abordados no terceiro volume do RCNEI, intitulado Conhecimento de Mundo. A Música, um dos seis eixos de trabalho⁸⁶, acaba sendo contemplado em uma expressiva parcela dos PPPs. Assim como os demais eixos, ela é mencionada; entretanto, o texto dos projetos não decorre maiores informações de como ela pode estar sendo explorada com as diferentes faixas etárias ou até mesmo seus possíveis benefícios no desenvolvimento do sujeito infantil.

⁸⁶ O RCNEI apresenta seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

Bujes (2002) aborda sobre como o governo da infância se exerce em documentos como o RCNEI, destaque de sua pesquisa. Segundo a autora, os três volumes dos Referenciais têm por finalidade “[...] orientar as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares voltados para a infância nas instituições educacionais a ela destinadas” (BUJES, 2002, p. 18).

Na parte referente ao Eixo de trabalho Música, o volume 3 do documento traz em sua estrutura uma introdução, um capítulo intitulado “Presença da Música na educação infantil: idéias e práticas correntes” e um capítulo seguinte, “A criança e a Música”. Após uma abordagem teórica expressa nestes capítulos, apresenta os Objetivos, que são divididos em duas faixas etárias: crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos. Os Conteúdos são estipulados também para esta divisão de faixa etária, dividindo em dois aspectos a serem explorados com as crianças: o fazer musical e a apreciação musical. Seguindo a organização do documento, apresenta como capítulo, “Orientações gerais para o professor”, que está dividido em “Organização do tempo”, propondo oficinas, “Jogos e brincadeiras”, “Organização do espaço”, “As fontes sonoras” e “O registro musical”. Para finalizar a parte da Música, aborda “Observação, registro e avaliação formativa” e “Sugestões de obras musicais e discografia” (BRASIL, 1998).

Conforme Bujes (2002), o RCNEI é um dispositivo técnico criado para moldar as condutas infantis. Ele faz uma dosagem de saberes considerados necessários para o desenvolvimento de um tipo de criança que se almeja, trazendo crenças e ideais de progresso, seguindo um projeto moderno para a educação. De acordo com a autora, “[...] a ‘descoberta’ do sujeito infantil na Modernidade – e a proliferação de discursos que se enunciam sobre ele – teve e tem efeitos muito concretos nas práticas destinadas à sua captura e educação” (BUJES, 2005, p. 5).

De acordo com a LDB (1996) e os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica com a responsabilidade de cuidar e educar crianças entre zero a cinco anos de idade, visando por meio das interações e brincadeiras, proporcionar um desenvolvimento integral da criança.

Conforme o RCNEI (1998), a criança constrói seu próprio conhecimento acerca das coisas do mundo a partir da relação que estabelece com ele. O documento aponta que a música contribui sistematicamente e significativamente com o processo integral do desenvolvimento do ser humano e, através dela, a criança pode expressar seus sentimentos, emoções e ideias. O RCNEI indica também que “A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e

cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical” (BRASIL, 1998, p. 45).

Os saberes sobre o eixo Música, legitimados por meio do texto do documento, podem ser consideradas táticas de governo, ou seja, a ação do indivíduo se insere nas verdades estabelecidas, de forma a se tornar um sujeito moral, governando suas atitudes, pensamentos e aprendizagens (BUJES, 2001).

Conforme Bujes (2002), os conceitos e significados dos objetos do mundo social passam por transformações, constituídos discursivamente e historicamente, inventados pelos sujeitos. A essência das coisas é “[...] instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente” (BUJES, 2002, p. 20). Partindo do princípio de que todo indivíduo possui potencial criativo e musical, o RCNEI enfatiza que

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 1998, p. 48).

Ao considerar a música como área do conhecimento e linguagem a ser valorizada pela sua relevância no desenvolvimento humano, e ao destacar que é necessário ser explorada como elemento principal, não impede de estar interligada com as demais áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação de conhecimentos e aprendizagens das diversas temáticas salientadas na Educação Infantil. Entretanto, percebe-se que o RCNEI (1998, p. 49) enfatiza o trabalho com a música, da seguinte forma: “É preciso cuidar [...] para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais”.

O material referente ao eixo música traz muitas contribuições para a compreensão da importância da linguagem musical para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, o documento muitas vezes acaba sendo referência única para a prática musical nas instituições infantis, como foi verificado nos PPPs.

Dispositivos legais trazem discursos e verdades sobre o que é ser criança e como desenvolvê-la de maneira integral, idealizando um tipo de sujeito infantil, legitimando concepções e práticas consideradas ideais. Conforme Bujes (2000), é no interior das articulações de saber e poder que o sujeito é produzido, por um conjunto de estratégias, regras e padrões “[...] que constroem a razão e a individualidade” (BUJES, 2000, p. 32). Enunciações são colocadas em circulação, produzindo saberes e verdades, constituindo sujeitos que vão

internalizando conceitos, discursos e práticas, fabricando modos de ser e estar (VIEIRA; HENNING, 2017).

O RCNEI pode funcionar como um mecanismo de confinamento de práticas disciplinares, que produzem subjetividades dóceis e úteis em meio a uma teia de relações de poder (BUJES, 2001). As tecnologias do poder tornam produzem uma docilidade útil, controlando os corpos, comportamentos e gestos. Os mecanismos disciplinares são táticas de poder que conduzem a pensar, sentir e a fazer, construídas sutilmente por coerções. A classificação de objetivos e conteúdos por faixas etárias ou grupos, assim como a divisão do tempo e do espaço, tornam-se uma vigilância calculável e constante das crianças (BUJES, 2001).

A sanção normalizadora das áreas do conhecimento é perceptível na utilização do tempo e do espaço, nos cuidados de como as crianças se comportam e se expressam, como se relacionam, e como aprendem ou não os conteúdos estabelecidos em cada faixa etária (BUJES, 2001). A qualificação e caracterização dos comportamentos esperados por faixa etária produzem uma dicotomia do que é certo e errado, do que é adequado e inadequado. Ao estabelecer comportamentos esperados em cada etapa do desenvolvimento infantil, prescreve-se uma evolução e produtividade linear e contínua. Assim como na avaliação, que classifica, diferencia, hierarquiza os indivíduos, homogeneizando-os.

Bujes (2002) ressalta sobre os dispositivos pedagógicos que instituem práticas, formas de organização nas escolas, nas rotinas das crianças, linguagens a serem incentivadas, objetivos a serem alcançados, o que garantir como aprendizado significativo para elas. Conforme a autora, dispositivos pedagógicos geram discursos que articulam jogos de poder e saber, colocando um conjunto de técnicas e verdades, instituindo práticas para a subjetivação de sujeitos, para a produção de certo tipo de crianças.

4.2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular como dispositivo: constituindo saberes e práticas

Ao vestir as lentes de Foucault para problematizar conceitos, verdades e certezas sobre a constituição do sujeito infantil que estão, de certo modo naturalizados, Bujes (2002), considera o RCNEI um dispositivo pedagógico que institui práticas, permeado de discursos morais, científicos e filosóficos sobre o educar a infância. Neste pensamento, usando as ferramentas foucaultianas, foi possível pensar na Base Nacional Comum Curricular e suas verdades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais propondo formação e o desenvolvimento global do ser humano, olhando a criança como sujeito de aprendizagem e trazendo a importância de respeitar suas singularidades e particularidades.

A BNCC é referenciada em 15 PPPs, mencionando a música em dois aspectos: ou diante dos direitos de aprendizagem⁸⁷ ou ao trazer o campo de experiência Traços, sons, cores e formas⁸⁸. Alguns exemplos são os PPPs dos CEIMs Bairro Bom Jesus (2019), CEIM Maria Joana de Arruda (2019), CEIM Maria Conceição Nunes (2019) e CEIM Tia Anita (2019), que mencionam os sons nos direitos de aprendizagem “Explorar” da BNCC. Os PPP dos CEIMs Juarez Pereira da Silva (2019) e CEIM Tia Anita⁸⁹ (2019), destacam a linguagem sonora no Plano Curricular entre as 10 Competências Gerais determinadas pela BNCC – está contemplada na 4.^a Competência. Os CEIMs Eudalto Lopes de Sá (2019) e CEIM Judite Terezinha Dias (2019), ressaltam Traços, sons, cores e formas, como um dos Campos de Experiência (BNCC) a ser explorado⁹⁰.

Em 2014, a Lei n.º 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), reiterando a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular. A Base Nacional (BNCC), homologada em dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo que tem como foco o desenvolvimento de competências visando assegurar as aprendizagens essenciais que deem subsídios aos alunos “saberem” e “saberem fazer” (BRASIL, 2017). A BNCC também estabelece que em dois anos todos os municípios e estados tenham seus currículos construídos, tanto da rede pública quanto privada.

A BNCC (2017) é um documento norteador para a elaboração de currículos estaduais e municipais, que embasarão a (re) elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos centros infantis e escolas. Estabelece aprendizagens essenciais para todos, de forma universal e integral, de forma a contemplar todo o território nacional. Esse movimento vem acontecendo no município de Lages desde sua homologação, dezembro de 2017, até o presente momento.

Conforme Mota (2019), os discursos que circulam na BNCC constituem verdades diante de uma racionalidade política neoliberal brasileira. A autora salienta que as políticas produzem

⁸⁷ Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC (2017) são: conviver, explorar, brincar, participar, expressar e conhecer-se.

⁸⁸ Os cinco campos de experiência estabelecidos pela BNCC (2017) são: 1- O eu, o outro, o nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3- Escuta, fala, pensamento e imaginação; 4- Traços, sons, cores e formas; 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

⁸⁹ Os CEIMs Juarez Pereira da Silva e Tia Anita são administrados pela mesma gestora.

⁹⁰ Mais detalhes sobre cada CEIM estão no quadro apresentado no Apêndice G.

(re)configurações nas práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas, assim como efeitos na elaboração dos currículos e nas práticas pedagógicas.

As aprendizagens essenciais, propostas pela BNCC (2017), asseguram o desenvolvimento de dez competências gerais – que se interligam, no âmbito pedagógico, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No patamar comum de aprendizagens para todos, segundo o documento, as competências gerais da BNCC buscam articular a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores.

Mota (2019) ressalta que a elaboração da BNCC teve início em 2015, passando por três versões e elaborada por comitês diferentes nesses processos, o que acarretou numa descontinuidade na proposta de uma Base Nacional Comum, em especial, para a Educação Infantil. A terceira versão foi homologada em 2017, “[...] com direcionamentos bem diferentes dos apresentados na primeira e segunda versões [...]” (MOTA, 2019, p. 2). Para a autora, o documento norteador, ao investir em aprendizagens essenciais, competências e habilidades comuns, não considera a diversidade, as diferenças e as especificidades de cada faixa etária e de cada contexto. Configura-se “[...] como componente que está conectado com uma avaliação daquilo que tem maior valor para o mercado e que, por isso, precisa ser alvo de investimentos. E é assim que os investimentos devem iniciar cedo, desde a infância” (MOTA, 2019, p. 4).

Na Educação Infantil, a BNCC (2017) está vinculada à LDB (1996) e às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)⁹¹, enfatizando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e brincadeiras, já presentes nas DCNEI. Desta forma, ao estabelecer uma ligação com os eixos estruturantes e as dez competências gerais, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a serem assegurados nesta primeira etapa da Educação Básica, enfatizando a importância da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas.

Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para a Educação Infantil a BNCC estabelece cinco campos de experiência que integram a organização curricular desta etapa da educação. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do

⁹¹ No ano de 2009, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 05, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira (2011) realça que nelas “[...] estão reunidos princípios, fundamentos e procedimentos que apresentam uma concepção de criança enquanto sujeito em desenvolvimento em um contexto social, histórico e cultural concreto, e de educação como um direito de sua cidadania a uma construção de conhecimentos integrados sobre si e sobre o mundo” (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2011, p. 10).

patrimônio cultural”. Os campos de experiências apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada grupo de faixa etária, organizada no documento em bebês – de zero a um 1 e 6 meses –, crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses – e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses. Na BNCC (2017), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil tratam das aprendizagens essenciais que compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências das crianças.

De acordo com Mota (2019, p. 4), “[...] a BNCC é uma estratégia para o controle do trabalho do(a) professor(a)”. Com base no que Mota aponta, os discursos incutidos na BNCC estão engendrados com a racionalidade política neoliberal que estabelecem saberes, verdades e práticas, num jogo de forças. Os objetivos de aprendizagem divididos por faixas etárias e as aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Infantil desconsideram as diferentes infâncias nos contextos de um país com culturas diversas.

Os 15 PPPs dos CEIMs que contemplaram a BNCC trouxeram fragmentos do texto do documento sem abordar ou dialogar com o que ele oferece em relação aos direitos e campos de experiências estabelecidos (BNCC, 2017). Isso ocorre também em relação à música. Alguns mencionam apenas o campo de experiência Traços, sons, cores e formas, sendo que a palavra “sons” se torna a única em todo PPP que pode ser associada à música (CEIM Bairro São Pedro, 2019; CEIM Emília Ribeiro de Barros, 2019; CEIM Judite Terezinha Dias, 2019; CEIM Valeria Guimarães Goss, 2019; CEIM Vivaldino Silva Lourenço, 2019).

Entretanto, destaca-se o PPP do CEIM Adriana Aparecida Lourenço (2019) que em seu Plano Curricular, no Componente Curricular que fundamenta a BNCC, traz a música como uma das linguagens presente em todos os Campos de Experiência. Ao trazer sobre os direitos de aprendizagem na Educação Infantil estipulados pela BNCC, traz os sons como um dos elementos a se explorar. A linguagem musical também é contemplada nos Fins e Objetivos da Proposta como uma das diferentes linguagens que possibilita a criança se expressar no brincar. Os sons também são destacados no Processo de Planejamento Geral, ao se tratar dos campos de experiência estabelecidos pela BNCC e direcionando para o campo “Traços, sons, cores e formas”.

A BNCC, na subseção que trata dos campos de experiência de forma geral, menciona brevemente no campo “Corpo, gestos e movimentos”, a música como uma das linguagens que permite a criança se comunicar e se expressar (BNCC, 2018), e no campo “Traços, sons, cores e formas”, como uma linguagem e forma de expressão:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar,

possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 41).

Segundo Vieira e Henning (2017), enunciações são colocadas em circulação, constituindo formas de agir, pensar e olhar. Destacam a música como um artefato cultural que constitui discursos e verdades, auxiliando na produção de modos de ser e estar dos sujeitos. De acordo com as autoras, “[...] para que uma prática discursiva possa ser amparada, ela precisa estar entrelaçada e apoiada em uma rede mais complexa de saberes e, assim, entrar na ordem do discurso” (VIEIRA; HENNING, 2017, p. 812). Verdades são fabricadas sobre como, quando e de que forma a música deve ser oferecida para as crianças na Educação Infantil, num jogo de forças que conduzem as instituições infantis a assumirem discursos e práticas consideradas ideais para garantir o desenvolvimento das crianças.

Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pelo documento, divididos por faixa etária⁹², o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” traz a música dois objetivos determinados para as crianças pequenas: “Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música”, assim como: “Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BNCC, 2018, p. 47).

No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, estabelece para os bebês: “Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente” assim como “Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias”; estabelece que as crianças bem pequenas necessitam “Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” e “Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas,

⁹² A BNCC (2018) divide as crianças da Educação Infantil em três faixas etárias: bebês, que compreende o período de 0 a 1 ano e 6 meses de idade; crianças bem pequenas, que corresponde ao período de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses de idade; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade.

canções, músicas e melodias”; e as crianças pequenas “Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas” e “Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (BRASIL, 2018, p. 48).

As experiências dos sujeitos são fabricadas por discursos, que estabelecem verdades e práticas que definem subjetividades (BUJES, 2002). Segundo a autora, os dispositivos pedagógicos modelam e modulam condutas e comportamentos, atitudes e pensamentos num repertório limitado de possibilidades para a fabricação de determinados tipos de sujeitos. A experiência pedagógica faz com que crianças e professoras vivam “[...] uma experiência tal que as constitui como sujeitos morais” (BUJES, 2002, p. 23), autoconhecendo-se, autodecifrando-se e se autojulgando, transformando seus modos de ser para se constituírem como sujeitos morais.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, um dos objetivos estipulados para os bebês destaca: “Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas”; para as crianças bem pequenas: “Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos”; e para as crianças pequenas: “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BNCC, 2018, p. 49).

De acordo com Carvalho (2014), toda instituição sujeita os indivíduos em regimes de verdade por meio de estratégias, produzindo atitudes, condutas, saberes e comportamentos. A instituição escolar é um aparelho de normalização que conduz pensamentos e ações dos indivíduos, num processo de relações de forças.

A institucionalização das experiências educativas é impregnada de técnicas de governamentalização (CARVALHO, 2014). As instituições escolares intensificam estratégias de governo como

[...] obediência, utilidade, normalização, respeito às distribuições e às hierarquias sociais, escansão de competências, jogo meritório de inclusão e de exclusão, jogo retributivo comportamental, possibilidade de certos aprendizados, competências adquiridas e acessos a conjuntos específicos de saberes (CARVALHO, 2014, p. 107).

Na subseção da BNCC referente à transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, o documento traz uma síntese das aprendizagens a serem garantidas em cada campo de experiência na Educação Infantil, ressaltando como “[...] condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BNCC, 2018, p. 53). No campo “Traços, sons, cores e formas”, determina que as crianças precisam “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos

e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (BNCC, 2018, p. 54).

Para Vieira e Henning (2017, p. 814), o discurso seria “[...] esse conjunto de coisas ditas em um determinado tempo e lugar que, ao ser colocado em funcionamento, produz saberes e verdades em nossas vidas”. O discurso de que a música precisa ser oferecida e desenvolver determinados objetivos por cada faixa etária na Educação Infantil, “[...] desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2012a, p. 253).

A BNCC (2018) estabelece como e quando deve ser oferecida para as crianças situações de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, trazidas pelo documento norteador como campos de experiência. Produz saberes e verdades de como tornar o tempo e o espaço da criança útil com o objetivo de desenvolvê-la de maneira integral e de prepara-la para ingressar no ensino fundamental.

A pedagogia moderna controla o que, como, quando e quanto as crianças devem aprender, homogeneizando a aprendizagem, de modo que todos precisam aprender as mesmas coisas, da mesma forma e no mesmo tempo e espaço. De acordo com Gallo (2012), aprender é interpretar signos, mas não da mesma maneira, pois a relação com os signos seria heterogênea. Cada um tem seu tempo, seu espaço, sua forma de interpretar, de se relacionar com os signos. Pensamos a partir de um problema que nos faz pensar, e quando pensamos, aprendemos, um aprendizado que acontece no processo, no acontecimento, uma “[...] criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento” (GALLO, 2012, p. 4).

4.2.2.3 Os dispositivos e a valorização da música: aspectos de inserção da música nos PPPs

A BNCC e o RCNEI integram o dispositivo curricular, articulando e operando o poder por meio de estratégias, regulando pensamentos e condutas da e sobre a infância. São, como afirma Bujes (2002), tecnologias disciplinares e da experiência de si que estimulam a produção de subjetividades, não por repressão, mas por discursos e práticas de regulação e autorregulação. Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 188), o aparelho disciplinar “[...] dociliza e produz o corpo, constrói-lhe novo mobiliário, cria paladares, recorta o tempo, esquadrinha o deslocamento, define papéis, e vigia”.

A presença de fragmentos da BNCC nos PPPs, que contemplam, de alguma forma, a música, não garantem a presença de uma prática musical efetiva com as crianças da Educação Infantil. Contudo, o fato do Projeto Político Pedagógico de alguns CEIMs relacionarem a

música com o campo de experiência Traços, sons cores e formas ou de articulá-la com alguns dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC, demonstra certa valorização da presença de atividades e experiências musicais nesta etapa da vida.

Observa-se nos documentos uma predominância da presença da música como área do conhecimento nos Eixos de Trabalho que norteiam, segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) de 1998, o planejamento das professoras. Entretanto, na organização curricular, a música, quando mencionada, é trazida em momentos de rotina como proposta coadjuvante, e não principal, do desenvolvimento pedagógico, seja em situações de alimentação, descanso, chegada ou saída, como em atividades relacionadas a projetos, na qual a música é utilizada como ferramenta para “trabalhar” as diversas temáticas.

É possível verificar que alguns PPPs trazem uma Organização Curricular da rotina da creche, dividida em horários e momentos desenvolvidos no período integral com as crianças. A música apareceu em 13 PPPs, mencionada como proposta a ser realizada no momento de acolhida, na chegada das crianças na creche (Exemplo: CEIM Filhos dos Funcionários, 2019; CEIM Miriam Regina de Oliveira Koeche, 2014), ou tanto na chegada quanto na saída da instituição (CEIM Bairro Santa Mônica, 2014), precedendo o horário das alimentações (CEIM Gente Miúda, 2019; CEIM Maria Joana de Arruda, 2019), após as refeições (EMEB Professora Madalena Miranda Largura, 2014), na hora do descanso, com músicas de ninar e relaxamento (CEIM Domingas Bianchini, 2014; CEIM Justine Barth, 2014), ou como estratégia a ser usada entre as atividades dirigidas (EMEB Professora Madalena Miranda Largura, 2014). Alguns destes PPPs que mencionam a música nas rotinas, apresentam quadros de rotinas.

A música ao ser utilizada como uma ferramenta em momentos de rotina em creches e pré-escolas acaba sendo muitas vezes usada como um dispositivo para exercer certas condutas. Fernandes e Júnior (2016) ao analisarem os discursos materializados no corpo numa perspectiva foucaultiana, evidenciam que o corpo pode ser considerado “[...] como um espaço de enunciação, pois reflete posicionamentos de sujeito, exprimindo discursos nele materializados” (FERNANDES; JÚNIOR, 2016, p. 7). Para os autores, o corpo funciona como um suporte do sujeito que é “[...] objetivado social e historicamente” (FERNANDES; JÚNIOR, 2016, p. 7). O corpo do sujeito é sua materialidade visível, um indivíduo corpóreo, que traz marcas sociais e históricas que compõem sua identidade e exerce sua função-sujeito.

O sujeito é produzido na sua subjetividade por discursos de uma exterioridade social, cultural e política; é constituído pelas relações discursivas. De acordo com Fernandes e Júnior (2016, p. 17): “Se o sujeito e a subjetividade são discursivamente constituídos, o corpo torna-

se materialidade que possibilita a objetivação do sujeito, permite ao sujeito, mais que se mover, mostrar-se movente por deslocar-se de um espaço sociodiscursivo para outro”.

Muitas práticas na Educação Infantil, inclusive com a música, são marcadas por uma necessidade de governar, controlar e disciplinar as crianças (BECK; HENNING, 2013), marcas da constituição de uma sociedade moderna. Para as autoras,

Há, em tais práticas, mesmo que guiadas por um novo modo de agir das crianças, um imenso desejo de conduzir a infância para fins específicos. As práticas se diferenciam, o tempo e o espaço também; no entanto, as estratégias para/com as crianças ainda nos parecem ser as mesmas, muito próximas das de outrora: “discipliná-las”, “governá-las” e “controlá-las” (BECK; HENNING, 2013, p. 30, grifos das autoras).

A pedagogia vem corroborando com a construção da identidade de um povo produtivo e competente. De acordo com Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 186), a pedagogia “[...] centrada nos currículos nacionais unificados tem feito sua parte na construção desse povo, exigindo uma língua única e uma gramaticalidade; na valorização de uma determinada estética e padrões homogêneos; e na adoção de ideias comuns [...]”. A maquinaria escolar é um mecanismo que contribui na passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle, do poder sobre a vida dos indivíduos, de uma educação voltada para a multidão, e não mais para o povo (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009). Uma sociedade da performance, do desempenho competente.

As autoras problematizam as formas como as infâncias estão inseridas neste processo de construção do povo, propondo uma educação para as diferentes infâncias, pensando em possibilidades “[...] de escapar dessa lógica, valendo-nos da ideia da infância como experiência [...]” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 186). As infâncias diferentes, com suas multiplicidades “[...] compostas de singularidades, hecceidades e devires” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 190).

O RCNEI (1998) salienta que muitas instituições de Educação Infantil encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, mostrando a defasagem e a fragmentação existente entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. O documento destaca que “[...] a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (RCNEI, 1998, p. 47). É perceptível esta forma de utilização da música ao contemplá-la apenas em situações de rotina para a formação de hábitos, comportamentos e valores, usando apenas da imitação e reprodução de gestos mecânicos e estereotipados.

Na Educação Infantil a criança passa por diversas situações de aprendizado. Estando presente em todas as culturas, a linguagem musical permite que a criança expresse suas

sensações, seus sentimentos e pensamentos, integrando os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, por meio da interação e a comunicação social que a música promove (BRITO, 2003).

A música, ao ser considerada uma linguagem, pode proporcionar momentos de aprendizagem e de desenvolvimento das diversas linguagens da criança (seja oral, gestual, corporal ou escrita) ao oportunizar a interação com sons, ritmos, músicas, instrumentos musicais, sempre através da brincadeira.

A educação musical na infância permite que a criança exerça sua ação espontânea sobre o som, possibilitando interações mais significativas entre elas e os objetos musicais. A exploração de instrumentos musicais leva a criança a perceber, por exemplo, a necessidade de respeitar uma ordem, semelhante ao que acontece na estrutura da emissão das palavras. A sua escuta e o seu vocabulário podem ser ampliados pelo fazer musical desde que ela tenha a oportunidade de agir sobre diferentes gêneros e estilos musicais (KEBACH, 2013, p. 16).

Tendo como material básico o som, a música é uma forma de expressão e comunicação humana; é um fenômeno histórico e social e uma linguagem artística culturalmente construída. De acordo com Maura Penna (2010) é no meio social, no dia-a-dia pelas vivências culturais que se compreende a música, valorizando-a e sentindo-a de diversas maneiras assim como pela “[...] organização dos sons numa linguagem artística [...]” (PENNA, 2010, p. 31).

A sensibilidade pela música, portanto, é construída a partir de experiências musicais que o indivíduo possui e que, internalizadas servirão de esquemas de interpretação, de percepção. A música é uma área do conhecimento e uma linguagem (SCHROEDER, 2011) que traz diversos benefícios psico-sociais, motores, afetivos, além de estimular a criticidade e a reflexão na infância, podendo contribuir para o desenvolvimento da criança.

A música também é mencionada como proposta de atividade orientada (CEIM Miriam Regina de Oliveira Koeche, 2014), ou de atividades e brincadeiras (CEIM Araucária, 2019), ou como atividade permanente ou sequencial (CEIM Adotai, [201-?]). No PPP do CEIM Nossa Senhora do Caravágio (2019), na rotina aparece o termo “cantigas” juntamente com “atividades pedagógicas”, assim como no PPP do CEIM Maria Joana de Arruda (2019), porém usando o termo “música”.

A infância é uma etapa da vida na qual é possível desenvolver inúmeras habilidades por meio de experiências espontâneas e prazerosas. Para Lino (1999, p. 68),

[...] a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que inclui não somente cantar musiquinhas no dia das mães ou melodias específicas para lavar as mãos, sentar, guardar os brinquedos, mas também, e principalmente, compor, improvisar, explorar o seu corpo como um instrumento musical, conhecer, manipular, classificar, registrar, identificar, escutar sons e músicas, tocar, movimentar-se no

espaço, apreciar a literatura universal da música, refletir, participar de performances, enfim, produzir e pensar música.

Ela pode ser considerada como um objeto palpável de conhecimento a ser explorado pelas crianças a partir de seu fazer musical (LINO, 1999). A criança conhece música ao interagir com elementos sonoros por meio de um processo lúdico e ativo e de estratégias desafiadoras, na qual ela possa expressar corporalmente os sons e vivenciar experiências ressignificando e reinventando o que já conhece através de sua espontaneidade e curiosidade.

Alguns CEIMs trazem em seus PPPs as propostas de projetos institucionais a serem desenvolvidos durante o ano. O documento do CEIM Bairro Caroba (2014), contempla música e cantigas como proposta de atividade nos diferentes projetos, contudo nenhum deles específico de música. No PPP do CEIM Bairro Vila Maria (2014), nos projetos em anexo, a música aparece como proposta para desenvolver atividades nas diversas temáticas. Um dos projetos é sobre cantigas, nomeado de Brincando e Cantando, trazendo como um dos objetivos específicos, “Brincar com a música, imitando e usando seus movimentos” (CEIM Bairro Vila Maria, 2014, p. 34). A música sendo usada para expressar sentimentos e estimular vários aspectos.

Segundo Kebach (2013), a afetividade está diretamente relacionada ao pensamento da criança. O brincar é uma das maneiras da criança expressar aquilo que está em seu pensamento, demonstrando seus gostos, interesses, suas preocupações, suas angústias. A linguagem musical oportuniza esses momentos de brincadeira de várias formas, seja a criança cantando os famosos cantos populares ou criando em cima dos mesmos, seja explorando os sons do corpo ou do ambiente a qual a cerca, ou ao combinar sons. A música está bastante presente nas brincadeiras e jogos infantis.

Para Lino (2015), a experiência musical está intimamente ligada à interlocução lúdica, em que ao brincar com os sons, “[...] as crianças corporificam o território do discurso sonoro, experimentado a música antes de significá-la e afirmando seu poder de resistência aos espaços da dinâmica institucional” (LINO, 2015, p. 117). É a infância compreendida como lugar da experiência, em que o corpo pode tomar a iniciativa de se expressar musicalmente.

Os pequenos brincam com a música, transformando-a num brinquedo, em um objeto lúdico. Segundo Brito (2003):

A criança é um ser — brincante — e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, - transforma-se em sons —, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, — descobre instrumentos —, inventa e imita motivos

melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p.35).

A criança aprende brincando, experimentando, fazendo, cantando e por isso a necessidade de disponibilizar experiências que contemplem música para o seu desenvolvimento afetivo, físico e psicomotor. Música é um processo que envolve percepção, sentidos, experimentação, imitação, criação e reflexão, contribuindo na formação de seres sensíveis, criativos e reflexivos (BRITO, 2003).

Nas propostas de projetos do CEIM Chapeuzinho Vermelho (2019), destacam-se Cores e Sons, e Sons de Animais. O PPP do CEIM Ivo Pacheco (2018), a palavra musicalidade encontra-se nos conteúdos do projeto institucional Brincando e Aprendendo. O PPP do CEIM Marieta Camargo dos Santos, nos projetos em anexo, a música juntamente com cantigas, aparece como proposta de atividade ou conteúdo para relacionar com as diversas temáticas. No documento do CEIM Nossa Senhora dos Prazeres, entre os projetos desenvolvidos no ano de 2010, constava o projeto Música na Aprendizagem, com o objetivo de estimular o interesse musical das crianças “[...] aguçando sua criatividade, através da audição, do tato, da criação, dos ritmos, do contato com materiais musicais variados” (CEIM Nossa Senhora dos Prazeres, 2010, p. 22). No PPP do CEIM Vila da Criança (2014), a música é mencionada em dois projetos desenvolvidos com as crianças, Música na Educação Infantil, Cantigas de Roda. O canto é trazido como uma das múltiplas formas de comunicação.

Brito (2003), ressalta que

[...] vale a pena refletir sobre um aspecto fundamental, e já lembrado, que diz respeito ao uso do canto na pré-escola como forma de marcar a rotina ou estabelecer a ordem: canto na hora da entrada, na hora do lanche, na hora de lavar as mãos, na hora da saída etc. O que acontece, muitas vezes, é que o “cantar da rotina” torna-se monótono, repetitivo, mecânico e pouco musical! É certo que a música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo o tempo, outro vício muito presente na educação infantil (BRITO, 2003, p. 93).

Através da fala de Brito, é possível refletir sobre como a música tem sido trabalhada nas instituições de educação infantil. Infelizmente, a música é usada muitas vezes nas instituições de Educação Infantil como uma mera reprodução de cantos, não oportunizando a criação das crianças.

De acordo com Lino (1999), é possível desenvolver um trabalho de música na Educação Infantil com experiências significativas e adaptadas a cada faixa etária, que permitam,

respeitem, conheçam e promovam a expressão infantil, contribuindo na construção do conhecimento musical das crianças e aguçando sua escuta reflexiva.

A educação e a formação cultural são um processo histórico em contínuo movimento de transformação e de renovação, produzido na convivência e na existência a ser empreendida de modo compartilhado (BRASIL, 2016). Desta forma, conforme Lino (1999), a Educação Infantil é uma etapa privilegiada para trabalhar a música, pois as crianças se expressam sonora e corporalmente de forma espontânea. Criar rotinas em que a música esteja presente, ouvindo canções de todos os estilos, resgatando as tradições e oportunizando diferentes experiências para enriquecer o repertório e o senso crítico das crianças, pode contribuir para realizar suas próprias escolhas.

Analisando os textos dos PPPs, percebe-se uma valorização da música em aspectos diferentes das práticas, sejam em momentos de rotina ou como proposta pedagógica em projetos diversos. Observando o Projeto Político Pedagógico como um dispositivo ele, assim como os demais dispositivos pedagógicos, estabelecem técnicas que constituem práticas, compondo um repertório de possibilidades a serem aprendidas pelas crianças. Estas técnicas e ações determinam que tipo de sujeito se quer (BUJES, 2002). Segundo Moruzzi e Abramowicz (2011), as relações de poder são estabelecidas nas práticas discursivas e não discursivas, constituindo os sujeitos.

Os PPPs são embasados em documentos norteadores, ou seja, dispositivos que também apresentam discursos e verdades sobre as práticas pedagógicas. Segundo Foucault (2002, p. 27), as condições políticas e econômicas de existência “[...] formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade”. Constituem modelos de verdade, estabelecem formas de pensar e agir, discursos e verdades presentes nas relações de força e nas relações políticas em cada sociedade. Para Bujes (2002), dispositivos produzem sentidos e experiências num jogo de relações. Os sujeitos reconhecem a si em experiências que produzem sentido às suas próprias condutas e dos outros sujeitos. São experiências de si constituindo subjetividades infantis.

As instituições infantis e as professoras que atendem crianças pequenas internalizam saberes, valores, cuidados e formas de agir por meio de táticas de saber e poder, trabalhando a partir de “[...] modos e modelos de agir hegemônicos” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 181), constituindo e sendo constituídas por eles. Conforme as autoras, o poder sobre a vida, a biopolítica a que Foucault se refere, visa à produção de um sujeito ideal por meio de uma educação linear, cumulativa, ideal e igual para todos. E é “[...] no interior dessa lógica que a professora cuida das crianças e as educa para que

aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 182).

Ao observar os discursos e verdades em documentos como o RCNEI e a BNCC, fica a reflexão sobre a importância da música na Educação Infantil e o valor destinado a ela diante da criança. Documentos tão mencionados nos PPPs para orientar as práticas e relações das professoras e crianças, propõe a refletir em como as práticas musicais são disponibilizadas aos sujeitos infantis e quais os enfoques dados à música. Uma educação institucionalizada da criança em que discursos vêm sendo legitimados e ritualizados de maneira acrítica, trazendo práticas de normalização e produção de subjetividades infantis (BUJES, 2000), leva a problematizar a formação continuada das professoras que, além de oferecer uma variedade de atividades, muitas vezes descontextualizadas, poderia proporcionar à reflexão crítica da relação música e criança, e as possibilidades de expressão livre.

Com embasamento nas ferramentas genealógicas foucaultianas, os vestígios da música na Educação Infantil do município de Lages tendem a ser problematizados nas relações de poder e saber que constituem os sujeitos e práticas discursivas e extra discursivas na contemporaneidade, discursos e verdades que legitimam práticas a serem desenvolvidas pelas professoras por uma educação integral e universal (BUJES, 2000). Identificando e analisando os PPPs das instituições infantis municipais, buscou-se refletir e compreender a “[...] formação discursiva como construção histórica, valorizando as condições abertas no ambiente – características e necessidades existentes – que produzem ou permitem a emergência desta mesma prática discursiva como dispositivo de poder” (FAÉ, 2004, p. 410).

A presença ou não da música nos documentos permitiu nas análises considerar a valorização das práticas musicais na Educação Infantil municipal de Lages, a relevância dada ou não a ela em cada contexto, diante de suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Os documentos que nortearam e norteiam a elaboração dos PPPs, aqui apresentados como os mais referenciados nos documentos, o RCNEI e a BNCC, levam a reflexões das formas como cada documento contempla a música na Educação Infantil, os discursos que embasam a elaboração dos PPPs, os planejamentos e as práticas pedagógicas presentes no cotidiano das instituições infantis.

Documentos norteadores são dispositivos que afixam e quadriculam funcionalidades, saberes e práticas, relacionando a docilidade com a utilidade do tempo e do corpo infantil. Carvalho (2014) salienta que seria relevante as instituições educativas pensarem estratégias que visem modificações nas relações de forças, desgovernando-se, de forma a questionar

criticamente os limites impostos aos sujeitos, e repensar suas práticas e quais os sentidos que as experiências oportunizam.

Saberes e práticas pedagógicas foram sofrendo transformações nos diferentes contextos, marcados por rupturas no ato de governar os corpos infantis (GASPAR, 2014). Pode-se pensar como rupturas os documentos norteadores aqui levantados e mencionados nos Projetos Políticos Pedagógicos, como o RCNEI e a BNCC. Práticas da música na infância foram legitimadas como úteis e adequadas para o melhor desenvolvimento das crianças, visando sua evolução produtiva e progressiva com o passar de sua história.

Documentos como o RCNEI e a BNCC são dispositivos pedagógicos criados para moldar e modelar as subjetividades infantis. Funcionam como mecanismos que operam e realizam efeitos nos PPPs, que reproduzem os discursos e verdades estabelecidos nos documentos. Essas verdades, vistas quase como inquestionáveis, promovem saberes práticas pedagógicas consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil integral (BUJES, 2002).

Analisar as relações de poder nos diferentes acontecimentos históricos representa, numa perspectiva foucaultiana, buscar os contornos sutis (GASPAR, 2014). Possibilita identificar os mecanismos de poder, um poder microfísico que fortalece a dinâmica e a arte de governar e ser governado. Os documentos aqui referidos intensificam práticas em que a música é vista como uma estratégia para tornar os corpos infantis úteis e dóceis.

Problematizar discursos e verdades é fundamental, numa perspectiva foucaultiana, para provocar reflexões e rupturas nas formas de pensar e olhar o mundo. Ao questionar os dispositivos e suas estratégias de controle social, pode-se repensar e reinventar novas formas de ser e estar, enquanto sujeitos, numa sociedade que visa produção e resultados. Repensar e reinventar possibilidades da música como potência criadora de expressão livre da criança.

4.3 A PRESENÇA DA MÚSICA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGES

É importante enfatizar as dificuldades em encontrar documentos e registros relatando sobre a inserção da música na história da Educação Infantil do município de Lages. As fontes documentais e entrevistas realizadas contribuíram para fortalecer esta pesquisa com informações relevantes para a melhor compreensão dos dias atuais e as práticas musicais desenvolvidas em diferentes contextos. Em relação ao estudo da história, o pensamento de Michel Foucault é explanado por Revel (2005):

Ao invés de estudar a história das ideias em sua evolução, ele e concentra sobre recortes históricos precisos [...], a fim de descrever não somente a maneira pela qual

os diferentes saberes locais se determinam a partir da constituição de novos objetos que emergiram num certo momento, mas como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente (REVEL, 2005, p. 16).

Esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira parte, com o intuito de investigar a Educação Infantil no município de Lages, em busca de vestígios da música, pensou-se inicialmente na busca de uma das instituições escolares mais antiga do município: o Colégio Santa Rosa de Lima. A segunda parte se refere aos relatos de cinco professoras de instituições privadas e pública que compartilharam suas vivências, contribuindo na percepção das diferentes formas em que a música esteve e está presente na Educação Infantil de Lages desde final da década de 1970.

4.3.1 O Colégio Santa Rosa de Lima: primórdios da Educação Infantil lageana

O Município de Lages localiza-se na região serrana do estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. Segundo Peixer (2002), o Capitão-Mor Antonio Correia Pinto de Macedo iniciou a povoação da região em 1766, diante de uma “[...] estratégia de ocupação e povoação, promovida pela Capitania de São Paulo” (PEIXER, 2002, p. 40). A autora destaca que a localização era ponto estratégico para impedir a expansão do território espanhol e como ponto de ligação para o mercado de produção de gado de corte entre o Rio Grande do Sul e São Paulo.

Em 1771 Lages recebeu a categoria de vila, nomeada de Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lages. Conforme Peixer (2002, p. 41), em 09 de setembro de 1860, “[...] o território de Lages é anexado ao estado de Santa Catarina, desmembrando-se de São Paulo”.

De acordo com Costa (1982), até a chegada da família real ao Brasil, com medo de a Colônia se desligar de Portugal, impedia-se o progresso e o desenvolvimento das terras brasileiras por meio de aproximadamente quatrocentas ordens reais. Segundo o autor, Cartas Régias instituíam a proibição de construção de estradas novas, fabricação de sabão e o uso de roupas feitas com tecidos que não fossem importados de Portugal. Em relação à instrução pública, Costa relata que o Alvará de 20 de março de 1720, proibia impressão de letras no Brasil, e o Alvará de 16 de dezembro de 1794, estabelecia a proibição de livros e papéis em terras brasileiras.

Com a morte ou afastamento de colonizadores que liam ou escreviam, surgiu a preocupação de renovação da administração da Vila de Lages. Conforme Costa (1982), 34 anos depois de enviada mensagem para a Rainha Dona Maria de Portugal, solicitando professores às terras lageanas, no ano de 1832, Lages recebeu seu primeiro professor. Em 31 de outubro do

mesmo ano, o Presidente da Província de Santa Catarina, Feliciano Nunes Pires, abriu concurso para professor das primeiras letras de Lages.

No início do século XX, Lages possuía o colégio dos Padres Franciscanos, denominado Colégio São José, fundado em 1899, com 42 alunos internos, e o colégio das Irmãs da Divina Providência, fundado em 1901. Além destes, segundo Costa (1982), havia quatro escolas particulares, também denominadas de aulas, e quatro escolas públicas. Costa afirma que, entre os anos de 1900 e 1905, “Os particulares, para o sexo masculino, eram os do Professor Pedro Antônio Cândido, com 51 alunos; do Professor Simplício dos Santos Souza, com 32 e do Professor Antônio Moritz de Carvalho, com 48 alunas” (COSTA, 1982, p. 1015).

Num primeiro contato com o Colégio Santa Rosa de Lima, foram disponibilizados alguns documentos datilografados, sem a presença de data ou paginação. Para diferenciar as citações no texto, diferenciei os três documentos por Anexo A, Anexo B e Anexo C. A instituição assinou o Termo de Autorização e Compromisso para uso de Documentos (Apêndice B).

Conforme Costa (1982), em 1901 o pároco de Lages, Frei Rogério Neuhaus, solicitou buscar em Florianópolis Irmãs da Ordem da Divina Providência para a instalação imediata do Colégio Santa Rosa. De acordo com as fontes documentais coletadas no Colégio Santa Rosa de Lima, três irmãs pertencentes à Congregação da Divina Providência – Irmãs Geralda, Geórgia e Benvenuta – acompanhadas do Reverendo Padre Carlos Schmees e mais alguns acompanhantes de uma caravana, deslocaram-se de Florianópolis a Lages, montados em mulas, com o objetivo de realizar um trabalho de evangelização apostólica da juventude feminina da então vila Nossa Senhora dos Prazeres das Lagens. Em agosto de 1901 as irmãs foram “[...] recepcionadas pelos representantes da comunidade lageana e saudadas pela banda de música, tocando a marcha de saudação” (COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA, Anexo A, [19--?]. p. 1). As aulas iniciaram em 21 de agosto, num prédio alugado, com 34 alunas.



Foto 1: Primeira fachada do Colégio Santa Rosa de Lima

Fonte: <http://nelsonboeira.blogspot.com/2013/01/fotos-antigas-de-lages-no-skyscrapercity.html>

As irmãs, na época, enfatizavam o aprendizado de trabalhos manuais. Segundo Costa (1982), alguns meses depois vieram mais três irmãs que, assim como a Irmã Benvenuta, eram professoras de música, ministrando aulas de piano, violão, cítara e bandolim. Em 1902 iniciou o internato. No ano de 1904, anexo à Escola Santa Rosa de Lima, fundou-se o Coleginho Imaculada Conceição que tinha como objetivo “[...] atender as crianças de famílias mais humildes” (COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA, Anexo A, [19--?]. p.1). Foi iniciada a construção do atual colégio em 1905 e, em 1915, foi realizada “[...] a entrada solene do novo Colégio” (COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA, Anexo A, [19--?]. p.1). Em 1920 já estavam matriculados 200 alunos.



Foto 2: Coleginho Imaculada Conceição
Fonte: Acervo do Colégio Santa Rosa de Lima

Numa das entrevistas realizadas durante a pesquisa, uma das entrevistadas trouxe informações interessantes sobre o Coleginho. De acordo com ela⁹³, o Coleginho Imaculada Conceição era um convênio que a congregação das Irmãs da Divina Providência tinha com o estado. As professoras atuantes no local eram fornecidas pelo estado. E o Colégio Santa Rosa de Lima disponibilizava a infraestrutura e o dirigia. Em eventos e homenagens, usavam a estrutura do Colégio Santa Rosa, juntamente com as alunas da escola.

Conforme os dados oferecidos pela professora, o Imaculada Conceição possuía um total de 8 a 9 turmas no período matutino e vespertino, com cerca de 30 a 38 alunas cada. O Coleginho atendia apenas meninas, a partir de sete anos de idade até em torno de 11 a 12 anos, que hoje compreenderiam as séries iniciais. Salientou que atendiam crianças de todos os níveis sociais e econômicos. Diante das informações da entrevistada, em 1969, o local teve suas atividades suspensas devido o prédio ser antigo e poder oferecer certo risco, além de ser necessário um alto investimento para sua manutenção. Após a demolição, na década de 1980, foi construído, no espaço onde o Coleginho se localizava, o ginásio de esportes do Colégio Santa Rosa de Lima, existente até os dias atuais.

⁹³ Informações sobre a professora entrevistada se encontram na subseção 4.3.2 As Alegrias da música: relatos da presença da música na história da educação infantil em Lages.

Em 1927 teve início o Curso Complementar primário para formação de “professoras complementaristas” (COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA, Anexo B, [19--?]. p.1). Conforme os registros, em 1936 foi fundado o Pré Primário e Jardim de Infância Santa Rosa de Lima. A inauguração solene ocorreu em 11 de novembro de 1939: “A criança é o raio de sol numa comunidade, assim em 1936 foi registrada a abertura do Jardim de Infância com 50 alunos, alegrando o ambiente com suas gracinhas” (COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA, Anexo A, [19--?]. p.2).

Lages passou por alguns ciclos marcantes em sua economia que caracterizam sua expansão. O primeiro ciclo econômico foi o da pecuária, seguidos da chegada de descendentes imigrantes italianos, alemães, poloneses, entre outros (LOREGIAN, 2012). Nos anos de 1930, a exploração madeireira da araucária começou a ganhar força, instalando-se importantes serrarias de grande e pequena produção (COSTA, 1982). No período das décadas de 1940 a 1960, ocorreu um ápice econômico do município, advindo do ciclo da madeira e pecuária extensiva (LOREGIAN, 2012).

Um terceiro documento datilografado da instituição, também sem data, traz um breve poema que se refere às crianças do Jardim de Infância. Alguns trechos se destacam:

Pulam, cantam, dançam
Aprendem a manejar lápis e pincel
Escutam histórias e inventam histórias
Jogam e fazem competições.
[...]
Criança feliz a cantar.
Hoje te vemos contente marchar!
(COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA, ANEXO C, [19--?]. p.1).

Na leitura deste breve poema elaborado para descrever as crianças do Jardim de Infância, é possível supor que a música estava presente no cotidiano escolar de alguma forma, possibilitando prováveis momentos de expressão infantil — ao descrever que as crianças “pulam, cantam, dançam”. No trecho em que traz “Hoje te vemos contente marchar”, pode-se considerar que a música era realçada também em momentos de organização e disciplinamento das crianças, levando-as “contente marchar” em situações de rotinas.

Para Foucault (2014) o poder vem de forma sutil, adestrando e condicionando os indivíduos, controlando, regulando, disciplinando, o que perpetua em muitas instituições, como asilos, hospitais e até mesmo a escola. A música, em certos momentos pode ser utilizada como instrumento de controle de corpos, normalizando e condicionando movimentos e comportamentos, assim como estabelecendo padrões de sentimentos. Na época de Mozart por

exemplo, a música tinha uma função social e cultural distinta (ELIAS, 1995), o que ocorre nas diversas épocas e contextos sociais.

A genealogia foucaultiana, segundo Faé (2004), articula o corpo marcado, a subjetivação dos sujeitos com a história e suas práticas discursivas. Para Vieira e Henning (2017) vai mais além, buscando nos extradiscursos compreender as relações de poder e saber, de como os sujeitos são constituídos na contemporaneidade diante destas relações e produções de verdades.

Em algumas fotos disponibilizadas pelo Colégio, é possível visualizar um pouco de como a música provavelmente estava presente no Jardim de Infância. As fotos a seguir trazem, respectivamente, uma turma do Jardim de Infância do colégio em apresentação de Natal e uma comemoração de Festa de São João com provável apresentação das crianças.



Foto 3: Crianças em apresentação de Natal
Fonte: Acervo do Colégio Santa Rosa de Lima



Foto 4: Crianças em Festa de São João
 Fonte: Acervo do Colégio Santa Rosa de Lima

Como pode se observar, as crianças parecem estar balançando seus corpos, dançando e cantando em ambas as fotos de apresentação. A música, muitas vezes, foi e é utilizada nas instituições de Educação Infantil em datas comemorativas como ferramenta para realizações de apresentações, danças ou dramatizações, com o objetivo de atender um calendário escolar. As professoras utilizam músicas em datas comemorativas realizando apresentações por meio de coreografias mecanizadas, movimentos estereotipados que muitas vezes limitam os pequenos a se expressarem da sua maneira, de forma livre e espontânea. Conforme Medina (2017, p. 270),

[...] a dança e a expressão corporal devem ser utilizadas de forma a permitirem, além da participação ativa das crianças, a possibilidade de dialogar com os saberes e contextos da infância. Para isso, diversos recursos podem ser utilizados, como percussão corporal, músicas, construção de histórias e outros.

Para Medina, a música é emoção e através do corpo os pequenos se expressam e criam, manifestando sua “[...] existência, construindo, transformando e recordando memórias, histórias e saberes” (2017, p. 268). Ao utilizar a música em apresentações para datas comemorativas, as crianças estão utilizando seus corpos, sejam em movimentos estereotipados ou não, construindo conhecimentos, resgatando valores estabelecidos pela sociedade. De acordo com Gainza, “A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento” (GAINZA, 1988, p. 36).

A música foi e continua sendo uma estratégia para a realização de apresentações de datas do calendário escolar. Conforme Pereira, Lima, Resende e Santos (2010), a música é uma linguagem que atravessa limites culturais e, ao proporcionar à criança o acesso a um repertório musical variado, estará aguçando a sua sensibilidade auditiva e incentivando à curiosidade musical.

Pensando nesta perspectiva, a presença da música em apresentações de datas comemorativas é uma oportunidade de as crianças vivenciarem experiências musicais. Entretanto, a música pode ser possibilitada de diversas formas além das datas comemorativas. De acordo com Medina (2017), as escolhas das crianças têm interferência dos estímulos e referências familiares e institucionais, portanto, a instituição infantil é um local que precisa oportunizar múltiplas aprendizagens significativas e amplas na infância (MEDINA, 2017).

Certamente as professoras que trabalham com as crianças e precisam atender tais demandas da escola, muitas vezes, não percebem o que realmente se dá com a dimensão expressiva das crianças. Passar uma coreografia pronta sem dúvida é bem mais fácil do que construir junto com as crianças, mas ao convidá-las a realizar uma elaboração de forma conjunta, as crianças sentem-se integradas ao processo, criando vínculo com aquilo que realizam, porque o que é construído tem parte delas, tem parte de sua identidade (MEDINA, 2017, p. 275).

O que se pode perceber é que, ao serem realizadas coreografias para apresentações festivas presente no calendário, as crianças realizam movimentos mecanizados e estereotipados, algumas sendo até mesmo obrigadas a fazer algo que não lhe causa interesse; além disso, muitas vezes as músicas e movimentos não apresentam sentido para elas, o que gera certa indisciplina por parte dos pequenos. Seria interessante que as crianças tivessem oportunidades para contribuir na escolha do repertório, trazendo até mesmo ideias coreográficas.

Todo corpo precisa ser percebido e entendido como um meio de comunicação e expressão carregado de sentimentos, afetos. Permitir e oportunizar a livre expressão do corpo infantil para além de coreografias prontas é um direito de apropriação pela criança do seu próprio corpo e a dança é uma possibilidade de caminho singular para essa apropriação. É importante que a escola se aproprie da dança para além das apresentações em datas comemorativas, já que, como um meio de comunicação, permite às crianças se expressarem de forma mais livre (MEDINA, 2017, p. 279).

Há um leque muito grande de possibilidades para se oportunizar a música no cotidiano das crianças, seja nas apresentações de datas comemorativas, nas rotinas, em projetos escolares entre outras. As relações da criança com a música podem ser consideradas um jogo, em que sujeito criança e objeto música vão se constituindo juntos. Um jogo de forças que emerge sentidos, não de forma evolutiva, mas como dispositivo que opera, alterando e constituindo os corpos dos indivíduos, transformando subjetividades e objetividades (SOUZA; FURLAN, 2018). Segundo Foucault (2004, p. 276), as práticas de si, nas quais o sujeito se constitui não

são “[...] alguma coisa que o próprio indivíduo inventa. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social”.

Percebeu-se, pelas fotos e documentos datilografados disponibilizados pelo Colégio Santa Rosa de Lima, que a música estava presente de alguma forma na Educação Infantil da instituição. Alguns vestígios foram encontrados, contudo, com certeza há muitas lacunas e rastros que não foram encontrados que merecem ser abordados futuramente em novos estudos.

4.3.2 As Alegrias da música: relatos da presença da música na história da educação infantil em Lages

Com o intuito de buscar vestígios, foram entrevistadas cinco professoras: três do setor privado, sendo duas aposentadas e uma com bastante experiência na profissão; e duas professoras do setor público, uma aposentada e uma com bastante experiência na profissão. As entrevistadas surgiram no decorrer da pesquisa, sendo seus nomes indicados pelas próprias entrevistadas ou, no caso das professoras do setor público municipal, indicadas por colegas de profissão.

É relevante salientar a disponibilidade de cada uma das entrevistadas, que contribuíram imensamente com suas memórias e vivências, mostrando humildade e solidariedade em compartilhar momentos tão caros para cada uma delas e para a presente pesquisa. Todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice A). Suas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com suas falas, que foram, posteriormente, analisadas para a seleção de trechos considerados importantes para a realização deste texto. Para a preservação das identidades das professoras, seus nomes foram substituídos por nomes de notas musicais da escala pentatônica maior⁹⁴: *Dó, Ré, Mi, Sol e Lá*.

Dó é uma professora ainda atuante na instituição privada, que iniciou suas atividades em 1984. Segundo ela, passou por experiências em Florianópolis em 1967, quando começou a trabalhar com crianças; posteriormente trabalhou em Curitiba, chegando a Lages em 1984. Atuou até 2018 como professora de música e na coordenação da Educação Infantil de sua instituição, estando atualmente com a equipe de coordenação.

Conforme dados trazidos pela professora *Dó*, quando chegou a Lages, o colégio de caráter particular, atendia no Jardim de Infância crianças a partir de dois anos de idade,

⁹⁴ A escolha pela escala pentatônica de *Dó* maior foi devido ser bastante utilizada em músicas infantis. Se caracteriza por ser composta por cinco notas musicais, não possuindo intervalos de semitom.

começando a atender berçários entre os anos de 1986 e 1987. Na época, atendiam turmas com 35 a 40 crianças, contando com a ajuda de uma auxiliar volante⁹⁵, que auxiliava as professoras em atividades com tinta, por exemplo.

No decorrer da entrevista, *Dó* destacou em alguns momentos sobre como era o atendimento das crianças quando iniciou na década de 1980. Destacou que o foco na Educação Infantil era o brincar, proporcionando atividades recreativas, desenho livre, recortes, massa de modelar, atividades mimeografadas, não havendo a preocupação com a alfabetização. *Dó* era responsável pelas aulas de música das crianças, que aconteciam uma vez por semana na instituição privada onde trabalha. As crianças de berçário não eram e não são contempladas, sendo a professora regente responsável por estimular os bebês musicalmente.

Ré é professora aposentada da rede privada, da mesma instituição que *Dó*. Frequentou o Jardim de Infância em 1965 onde, posteriormente, trabalhou. Atuou entre 1979 a 2004, atendendo no começo crianças entre 2, 3 até 4 anos de idade, em turmas mistas e, mais tarde trabalhando com a faixa etária de 4 e 5 anos. Em sua instituição havia uma aula de música por semana para as crianças da Educação Infantil. Sempre teve auxiliar volante.

Ré comentou que na década de 1990, quando o município começou a abrir creches, começou a diminuir o número de crianças nas turmas, pois muitos eram filhos de professoras da rede estadual e municipal. Além de trabalhar na instituição privada, atuava em uma escola estadual, nas séries iniciais.

Mi é professora aposentada da rede privada, onde atuou como coordenadora, supervisora e professora das séries iniciais. Sua entrevista foi indicada devido ter atuado no Coleginho Imaculada Conceição, podendo contribuir com seus relatos sobre sua atuação e o contexto na época e no local. Nascida na região de Laguna, veio para Lages em 1963, iniciando suas atividades no Coleginho. De acordo com *Mi*, a concepção de educação, naquele contexto, era descobrir talentos e dons e fazer crescer.

Sol é professora atuante na Educação Infantil municipal pública desde 1992. Morava em Curitiba, onde atuava como bancária. Por motivos familiares mudou-se para Lages. Tinha 2.º grau completo, iniciando seus estudos no magistério em meados de 1986, incentivada por sua irmã. *Sol* relata que nunca esteve em sala de aula e não tinha pretensão de ser professora. Comenta que não nasceu professora, contudo gostou, se apaixonou e se tornou professora.

No começo atendia em torno de 30 crianças, trabalhando quatro horas diárias no período intermediário. Iniciava em torno das 10h30/11h00 até em torno das 15h30, responsável em

⁹⁵ Segundo a entrevistada, uma auxiliar volante seria aquela que auxilia várias turmas numa mesma instituição.

atender o almoço, higiene, descanso e organização das crianças para esperar a professora que iniciava no meio da tarde. Na hora do descanso atendia sua turma e mais as crianças da pré-escola que ficava em período integral na creche, totalizando em torno de 50 crianças, sem auxiliar. Há cerca de 20 anos trabalha com crianças entre 3 a 4 anos de idade que compreende o Maternal 2⁹⁶. Hoje atende em sua turma 20 crianças. Ressaltou que logo entrará em processo de aposentadoria.

Lá é professora aposentada da rede municipal pública, onde atuou como professora de Educação Infantil. Iniciou em 1987 na rede pública como estagiária, trabalhando quatro horas diárias, com crianças entre um ano e meio e três anos de idade. Na época em que iniciou, as turmas possuíam três professoras em três turnos: manhã, intermediário e tarde. *Lá* trabalhava no período da tarde, atendendo em torno de 15 crianças, e não possuía auxiliar de sala.

Segundo a professora *Lá*, os requisitos da Secretaria da Educação para trabalhar nas creches eram ter o 2.º grau completo e ter filho. Tinha curso de técnico de contabilidade e, quando começou a trabalhar com crianças, gostou e procurou estudar na área do magistério. Aposentou-se no ano de 2018, trabalhando todo o tempo que passou na rede pública na mesma creche onde iniciou em 1987.

Importante destacar que as falas destacadas não foram em nenhum momento utilizadas para o julgamento das práticas das professoras entrevistadas, nem para delimitar ou identificar verdades. As análises vieram com o intuito de salientar as diferentes práticas musicais em contextos individuais, mostrando emergências em que a música se destaca na Educação Infantil e provocando o pensamento.

Numa perspectiva genealógica foucaultiana, não se busca a origem das coisas, mas a proveniência e a emergência, valorizando os acontecimentos numa descontinuidade da trama histórica (GASPAR, 2014). Segundo Gaspar (2014), a proveniência está na articulação do corpo com a história, movimentando o que estava imóvel. A emergência seria o ponto de surgimento de um conceito ou um sentimento resultado de uma relação de forças.

Conforme Veiga-Neto (1995, p. 14), a perspectiva foucaultiana não vem trazer soluções em relação às práticas, entretanto, um olhar foucaultiano sobre a Educação “[...] poderá nos ajudar a compreendê-la de outras formas, alimentando outras esperanças, moderando ou mesmo dissolvendo nossos sonhos utópicos e, talvez, até mesmo reorientando nossas práticas diárias”. O olhar diferenciado, usando as ferramentas de Foucault, contribui para analisar as “[...] relações entre sociedade, cultura, educação e subjetividade” (VEIGA-NETO, 1995, p. 16).

⁹⁶ Nomenclatura das creches públicas municipais de Lages.

Diante das entrevistas foram destacadas algumas emergências da música na Educação Infantil. Cada emergência compreenderá uma das subseções que compreendem esta subseção. Usando as ferramentas foucaultianas, os relatos das entrevistas procuraram não ressaltar uma continuidade ou um progresso evolutivo histórico, mas acontecimentos, minúcias que pudessem ser analisadas sobre como a música veio e vem sendo proporcionada para as crianças da Educação Infantil num recorte temporal do final da década de 1970 até os dias atuais.

4.3.2.1 A música e o desenvolvimento integral das crianças: possíveis contribuições na articulação música e infância

A música sendo relacionada ao desenvolvimento infantil é algo bastante presente na literatura da educação musical, assim como em documentos norteadores, como é o caso dos RCNEIs e da BNCC já comentados na subseção 4.2. Alguns discursos constituem verdades que são legitimadas, constituindo pensamentos e práticas. Isso ocorre também na educação.

Pelos relatos da professora *Dó*, é possível constatar que a preocupação na época em que iniciou era a de desenvolver as crianças de maneira integral, proporcionando momentos de brincadeiras, exploração com tinta, massa de modelar, desenhos, recortes, oportunizando também momentos de brincadeiras livres, como no parque. Pensava-se em desenvolver a coordenação motora das crianças para que, na alfabetização, pudessem ter êxito. A Educação Infantil não previa que as crianças fossem alfabetizadas, mas preparadas para a alfabetização no ensino fundamental. Em relação à música, *Dó* trouxe algumas contribuições:

O que que nós trabalhávamos? Canto, bastante musiquinha. [...] músicas mais antigas, brincadeiras de rodas antigas. Que agora a gente quase não usa. A gente devia resgatar essas músicas antigas que é muito importante para as crianças, brincadeiras de roda né, que desenvolve bastante, desinibe a criança,.

[...]

E aí hoje em dia, eu ainda trabalho bastante, sabe, as músicas antigas, essas brincadeiras de roda, Ciranda Cirandinha, Pai Francisco, todas essas músicas. Vou pegando lá do antigamente e vou trabalhando com elas. Porque além de desenvolver coordenação motora, ah desinibe a criança, um monte de coisa (PROFESSORA *DÓ*, 2019).

De acordo com o pensamento da professora, é necessário resgatar e valorizar as músicas e brincadeiras de roda antigas, oportunizando momentos em que as crianças possam se envolver nestes cantos e cantigas. Destacou, na sua fala, algumas contribuições que a música pode proporcionar às crianças, como contribuir no desenvolvimento da sua coordenação motora e para ajudá-las a se desinibirem. A música aparece como forma de desenvolver a criança numa visão do pensamento escolanovista, que traz o desenvolvimento progressivo e gradativo do sujeito infantil.

A música, segundo *Dó*, possibilita momentos de alegria: “Eu sempre digo pras criança, olha, quando a gente canta, a gente é feliz. Porque a música deixa a gente feliz”.

Conforme Snyders (1997), nem todos os alunos se sentem tocados pelas mesmas músicas e no mesmo momento. Para o autor, é necessário “[...] focalizar alegrias diferentes, de escutar obras de natureza dessemelhante [...] pode-se esperar que, entre elas, o aluno encontre alguma que lhe agrade – e que talvez, a partir dela, chegue às outras” (SNYDERS, 1997, p. 24).

Para Gallo (2012), são múltiplas as aprendizagens; cada um aprende de forma singular, a seu modo, pois cada um se relaciona de forma diferente com os signos, como já assinalado anteriormente. Assim ocorre com a música. Uma música que faz sentido para um, pode não fazer o mesmo sentido para o outro; uma música que traz alegria para um, pode não proporcionar a mesma alegria para o outro. Como salienta o autor, “[...] o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série” (GALLO, 2012, p. 8).

A professora *Lá* relata um pouco de como a música estava presente e trazia momentos de alegria às crianças.

[...] nós cantava, cantava com as crianças. E elas gostavam muito de cantar. E daí a gente brincava assim, de tapar os olhos, daí eles caminharem na salinha, no parque com a gente pegando na mão deles, tudo né. Nós fazia assim umas brincadeiras bem legais com eles, sabe. [...] Bater palma, aquela “Bate palma, bate palminha, vamos bater palma”, eu cantava muito com eles. E eles amavam. Amavam mesmo (PROFESSORA *LÁ*, 2019).

Ao se expressar, a criança pode se desenvolver de forma mais leve, espontânea e alegre, relacionando os estímulos externos com aquilo que ela tem dentro de si, “[...] o que ela é a partir dos sentidos e significados de sua identidade, ampliando seu senso de pertencimento” (MEDINA, 2017, p. 267). Para a autora, num ambiente que permita a ludicidade, que seja alegre e apresente certa leveza, as crianças sentem-se mais à vontade para se comunicarem, criarem e se expressarem livremente, utilizando o corpo como linguagem.

Durante a entrevista, *Dó* trouxe alguns detalhes de como aconteciam as aulas de música.

Elas adoram cantar. E era essas musiquinhas que a gente trabalhava. Depois a gente começava também com instrumento. Instrumento daqueles [...] chocalho, coquinho, sabe coquinho? Conhece? Que batia assim né.
[...] depois tinha o pandeirinho que pegava dos menores. Pandeiro, reco-reco, bastante, trabalhava o reco-reco também. Aqueles instrumentos que era feito de bambu ainda, mas a gente comprava né. E essa, era um monte de coisas de instrumentos assim. Prato também[...]. Aí se ensinava as músicas. Primeiro eu distribuía os instrumentos pras crianças né, distribuía os instrumentos e explicava cada um. Então elas iam manusear, iam bater cada um, quando batia seu instrumento, pra ver a diferença, desenvolvendo já a diferença de um instrumento pra outro. Então a gente trabalhava bastante isso, sabe. Nesse sentido. Crianças pequena (PROFESSORA *DÓ*, 2019).

Mi também contribuiu com suas falas ao relatar sobre as aulas de música que aconteciam no antigo Coleginho Imaculada Conceição. A professora de música, já falecida, era uma Irmã que tocava piano, escaleta, gaita, flauta, entre outros instrumentos. Trabalhava com banda rítmica e canto em suas aulas de música:

[...] tinha uma aula de música por semana [...], nós chamávamos de aula de canto.[...] Desde tambor, todo tipo de canto, ritmo. Elas faziam. Era forte. A musicalidade era forte. [...] A aceitação era muito grande, a abertura, vinham pulando contentes [...]. Dançando, pulando. Já perguntando o que iam cantar (PROFESSORA *MI*, 2019).

Diante das falas de *Dó* e *Mi*, percebe-se que momentos em que o canto e o manuseio de instrumentos de banda rítmica eram proporcionados, dando a possibilidade das crianças participarem das aulas ativamente, explorando os sons dos diferentes instrumentos musicais. Para Brito (2009, p. 13), “[...] o jogo musical valoriza aspectos de ordem qualitativa, referentes à potência das sonoridades, à exploração dos materiais e dos sons resultantes”. Ao explorar instrumentos musicais com o canto, as crianças experimentam, imitam e variam intensidades, alturas e timbres, tendo a possibilidade de improvisar e criar.

O jogo musical trazido por Brito (2009) refere-se ao fazer musical por meio da escuta, produção e integração, que possibilita sensações e percepções e que pode proporcionar o pensamento musical.

Jogo musical entendido não como a mera repetição do mesmo, daquilo que vem pronto e que se fecha em seus próprios limites, sejam as cantigas escolares, disciplinadoras e funcionalistas, sejam os exercícios mecanicistas que meramente preparam para um fazer musical futuro, dentre outros pontos. Jogo musical – sim – que dispara sensações, acontecimentos... que chama a fazer escutas, a criar, a pensar, a mover-se, enfim... (BRITO, 2019, p. 26).

Dó enfatiza novamente em mais alguns trechos de sua fala:

Depois mais a gente ia já colocando musiquinha. [...] aí cada instrumento tocava uma parte da música. A gente faz uma bandinha. Depois a gente começava já com música só orquestrada. É. Eu sempre ensaiava aquela música [...] Luar do Sertão, sabe que tinha assim bastante ritmo e, e bem diferente assim que podia aqui coloca o coquinho, e lá o sininho [...]. E de cada instrumento. E a gente ensaiava musiquinha. E a gente ensaiava assim bastante, bastante aí já dava pra elas dirigiam a bandinha. Elas dirigiam a bandinha. Aí colocava assim, sempre colocava as crianças assim ao redor, em grupo. Depois cada um com seus instrumentos separados. E colocava no seu banquinho e ela dirigia direitinho. Cada um (PROFESSORA *DÓ*, 2019).

Pela descrição da prática desenvolvida com as crianças, pode observar que a professora oportunizava situações em que as crianças podiam ser as regentes da banda rítmica, trabalhando ritmos, melodias, prática em conjunto, sem mesmo trazer esses termos para as crianças, colocando-as como sujeitos ativos e participantes do processo. O acontecimento musical na educação pode possibilitar a relação da criança com o fazer musical em que se sentem

participantes ativas, “[...] para além da mera repetição”, oportunizando que as crianças “[...] reorganizam as experiências integrando fazer e pensar, repetir, criar e recriar” (BRITO, 2009, p. 22).

Na continuidade da entrevista, *Dó* trouxe outras contribuições que a música pode proporcionar às crianças, como a memorização:

E assim eu trabalho até hoje. Até hoje trabalhei assim nesse sentido com a música. Mas muito canto assim. Sempre cantos diferentes. Que a criança tem muita facilidade. Como elas têm facilidade em aprender. Eu ensino a música hoje, amanhã ou semana que vem vou, repasso elas tão sabendo de cor (PROFESSORA *DÓ*, 2019).

A professora salientou que trabalhava bastante com imitação:

Então eles imitavam também, fazia eles imitarem. Vamos imitar o coquinho “clóc clóc clóc clóc”, eles faziam. Depois o chocalho. E cada um sabe. “Vamos ouvir que barulhinho é esse?”, “Esse barulhinho é igual àquele do coquinho?”, “Não”, eles diziam. Alguns não acertavam mas a maioria acertava né. Depois tinha o sininho.
[...]
E aí a gente fazia experiência né. “Vamos encostar na perninha, vê se ele faz barulho?”. “Não”, eles dizem, “Não faz”. Aí “coloca no dedinho agora”. Aí faz um barulhinho diferente. Aí se é o barulhinho do sino, eles colocavam cada um, iam, assim, achando sons parecidos com o sininho, , ou parecido com o coquinho pra que despertasse bastante eles pra conhecerem bem os instrumentos também (PROFESSORA *DÓ*, 2019).

Nestas propostas, observa-se o trabalho com os diferentes timbres dos instrumentos, explorando, não apenas eles, como o próprio corpo das crianças. Brito (2009), salienta que trazer modelos prontos para as crianças têm sua contribuição, entretanto, é necessário também dar a oportunidade para as crianças manifestarem suas criações:

No curso da experiência, com a dinâmica transformação da consciência e também por força dos modelos que apreende e aprende nas aulas de música, as crianças internalizam as características de estabilidade do fato musical e, não raro, deixam de improvisar e de criar, enfim. É essencial, também por isso, que o relacionamento com a música inclua e estimule a criação, em todas as instâncias (BRITO, 2009, p. 15).

Para a autora, nos primeiros anos de vida, para desenvolver a apreensão intuitiva, é relevante a criança observar, repetir e imitar, contudo, não de forma mecânica, mas refletindo sobre essas ações. Conforme Brito, as crianças “[...] fazem-pensando, assim como pensam-fazendo, vivendo [...]” (BRITO, 2009, p. 13).

Pelos relatos, é possível perceber que as aulas de música eram prazerosas para as crianças, pois a professora trouxe em alguns momentos, como as crianças pediam para ter, a bandinha nas suas aulas. A música proporcionada em uma aula semanal de música em que as crianças, por meio do canto e do manuseio de instrumentos de banda rítmica, participavam

ativamente da produção musical, por imitação, memorização e, em certos momentos, como regentes de uma banda.

A pedagogia moderna quer controlar o que se ensina e como se ensina. Gallo (2012), se refere a uma aprendizagem descontínua em relação ao que se ensina, que denomina de “aprender quântico”. Enquanto a reconição platônica enfatiza o saber, de que aprendemos algo que já sabíamos, recuperando esses aprendizados que possuíamos e não sabíamos, Gallo menciona os pensamentos de Deleuze, que enfatiza o aprender. O aprender como acontecimento, no processo, não focando nos resultados homogêneos, mas nas diferenças, nas múltiplas aprendizagens que podem ocorrer, não pela mera imitação, mas um imitar diferente, no fazer junto, pela participação ativa no processo. Aprender “[...] é fazer com o outro, não fazer como, imitar o outro” (GALLO, 2012, p. 5). Fazer junto, numa relação por inteiro, sendo afetado e afetando os signos, num movimento de estar sensível no acontecimento para o aprendizado acontecer.

A professora *Ré* contou um pouco sobre a professora de música que atuava uma vez por semana nas turmas do Jardim de Infância na instituição em que trabalhou: “Ela fazia bandinha e também, ela cantava muito. Aproveitávamos as datas comemorativas, trabalhávamos os hábitos de higiene, recreação”. Quando *Dó* assumiu em 1984, *Ré* já estava atuando no Jardim de Infância. *Ré* relata um pouco sobre seu trabalho com as crianças:

[...] sentava com perna de índio como muita gente não conseguia sentar. Suas aulas eram muito movimentadas. As crianças diziam oba! “Tem aula de música”. Muitas brincadeiras de roda. As cantigas de roda e as brincadeiras mais antigas era muito trabalhado com as crianças (PROFESSORA *RÉ*, 2019).

Ao questionar *Ré* se a música contribuía em algo para as crianças, ela respondeu: “A criança pode resolver alguns conflitos internos através da música. Pode trabalhar a inibição, audição, concentração, sentimentos, coordenação motora ampla e fina”. A música trazida para atingir vários objetivos; múltiplas funções destinadas a ela.

A professora *Lá* traz um pouco da sua prática com a música quando atendia crianças entre três e quatro anos de idade:

Daí a gente cantava A Galinha Bota Ovo, fazia a brincadeira da Galinha Bota Ovo, sabe. Eles amavam também. E um monte de coisinhas assim, que a gente trabalhava em cima. Fazia o pedagógico em cima (PROFESSORA *LÁ*, 2019).

Lá comenta como era a reação das crianças entre um ano e meio e três anos, faixa etária em que atuou:

Ah, eles cantavam, eles batiam palma, eles, sabe, a reação deles era assim bem inusitada, maravilhosa. E eles cantavam e depois começavam a cantar em casa. As mães diziam “Oh, ele

aprendeu a musiquinha”. Tem do Pintinho Amarelinho, meu Deus do céu. Daí eles faziam assim desse jeito (imitando os movimentos) [...] E as mães vinham e falavam pra mim [...] aquilo ali era gratificante [...] Muito gratificante (PROFESSORA LÁ, 2019).

Snyders (1997, p. 52) salienta que a música “[...] é um espaço de diversidade – e de diversidade feliz, pois as 'outras' músicas não se opõem à minha, nem me obrigam a escolher e a eliminar [...]”. As diferentes músicas e estilos musicais possibilitam trocas, diálogos, um “[...] enriquecimento das músicas umas pelas outras. Iremos convidar nossos alunos a desfrutarem esteticamente dos recursos múltiplos que brotam das diferentes músicas” (SNYDERS, 1997, p. 52.).

Lá comenta um pouco como faziam para proporcionar a relação das crianças com instrumentos musicais

Instrumento musical a gente trabalhava, fazia garrafinha pet com pedrinhas, com areia [...]. Aí a gente dava pra eles e eles chacoalhavam. Daí tinha também instrumento musical da escola. [...]Tinha tambor, tinha chocalho,... Ah e outra coisa, nós pegava também às vezes brinquedos e fazia tamborzinho. Esses baldes de lenço umedecido. Pegava pra eles e eles ficavam batendo. [...]A gente sempre usava a criatividade (PROFESSORA LÁ, 2019).

A confecção de instrumentos e utilização de objetos sonoros com as crianças é também “[...] um modo de conscientizar questões referentes aos parâmetros do som: por que produzem diferentes alturas, por que um chocalho com pedrinhas tem um timbre diferente de um com arroz, para que serve uma caixa de ressonância, dentre outros pontos” (BRITO, 2009, p. 21).

Para Brito (2012) as crianças reconhecem o musical integrando gesto, corpo, voz e materiais, estabelecendo relações pelo seu interesse nas diferentes sonoridades. De acordo com a autora, “[...] para elas o instrumento é, de certa maneira, o “lugar da música” e que todo material pode ser um instrumento musical: o chão de madeira, a mesa, uma garrafa etc. As possibilidades se ampliam consideravelmente” (BRITO, 2012, p. 69-70).

Sol ressalta que em sua creche também havia bandinha com instrumentos musicais e conta também sobre um projeto que desenvolveu com sua companheira de sala: “Ah bandinha sim. Nós temos uma bandinha lá né, eles tocam. Daí fiz também a fabricação de sucatas, sabe. Nós utilizamos, fizemos um projeto de instrumentos musicais com sucata, eu e minha companheira”.

A confecção de instrumentos possibilita que as crianças explorem gestos e modos de produção sonoras (BRITO, 2009). Por meio da exploração de sons com materiais alternativos, os sujeitos infantis podem refazer “[...] à sua maneira, a trajetória do ser humano no que tange à criação de meios para se expressar musicalmente, aspecto que considero da maior importância” (BRITO, 2009, p. 21.).

Lá traz em sua entrevista sobre a contribuição da música: “Existia um desenvolvimento, o vocabulário né, palavras [...] o desenvolvimento, sei lá... do todo”. Como se pode perceber, há um discurso potente de que a música contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Sol destaca seu pensamento em relação à música para as crianças da educação infantil:

No começo eu utilizei a música por instinto, pra acalmar. E hoje eu vejo que a música abrange tudo, sabe. Os campos de experiência, ela abrange tudo. O eu e o outro, é o som, o movimento, o corpo, a fala, a escuta, entendeu?. A imaginação então... Você pode usar tudo utilizando música. Claro que não é todo dia. Mas você pode contar uma história cantada, você pode na matemática, você pode né utilizar a música. Eu gosto. Eu utilizo (PROFESSORA SOL, 2019).

De acordo com Snyders (1997), a música e a arte, não podem ter um “fim em si”, mas serem vistas e compreendidas como um meio de comunicação entre os seres humanos. Para o autor: “Uma música que se enraíza na vida do povo torna-se capaz de alimentar a humanidade” (SNYDERS, 1997, p. 45).

Sol salienta que, para ela, a música abrange tudo: “Se eu tivesse essa percepção antes eu poderia ter ensinado muito mais. Só que você acaba, entra assim de supetão, vai cuidar, daí. Hoje não, hoje meu Deus. A música é tudo, você utiliza pra tudo”. É perceptível na fala de *Sol* alguns termos trazidos do contexto discursivo da BNCC, como as competências. Isso demonstra enunciados que são impregnados nos discursos das professoras, estabelecendo saberes e verdades, como já comentado na subseção 4.2.2.

Segundo Veiga-Neto, “[...] os discursos não são, em si, nem falsos nem verdadeiros, mas definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário; assim, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 1995, p. 36). Os discursos que ressaltam que a música pode ser utilizada para tudo estão bastante presentes nas instituições de educação infantil. Diante dessas verdades inventadas de que a música pode ser usada para tudo, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, ela vem sendo proporcionada para atingir diversos objetivos, seja de estabelecer rotinas ou para ensinar conteúdos diversos. Nessa perspectiva,

[...] o que assume importância maior não é perguntar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas é, sim, perguntar como se estabelecem esses critérios, sobre o que fazemos com esses enunciados, sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva onde operam esses enunciados [...] (VEIGA-NETO, 1995, p. 37).

O sujeito infantil possui singularidades e modos próprios de escutar, imitar, reproduzir, inventar, reinventar e significar a música, criando linhas de fuga, fugindo das estruturas rígidas, trazendo sua maneira de “[...] sonorizar a relação com o espaço-tempo: liso, não fragmentado, não racionalizado” (BRITO, 2012, p. 68). Considerar as maneiras das crianças se expressarem,

improvisarem, criarem e repetirem diferente, de forma a possibilitar o fazer musical infantil, possibilitar um novo olhar, um olhar diferente.

Snyders (1997) ressalta que: “Tudo o que puder favorecer a valorização das culturas, o reconhecimento do outro, a ocasião oferecida ao outro de dar testemunho de seus próprios recursos, tão frequentemente negados, deve ser corajosamente empreendido” (SNYDERS, 1997, p. 93). Como Gallo nos propõe a pensar, os professores precisam emitir signos, ensinar sem a preocupação de controlar as diferentes aprendizagens, tentando homogeneizá-las. Um ensinar

[...] como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira (GALLO, 2012, p. 9).

Segundo o autor, uma educação para todos não seria a mesma educação para todos, mas respeitando a heterogeneidade, as múltiplas aprendizagens, as diferenças, os diferentes modos das crianças se relacionarem com os signos, sem a preocupação de controlar as aprendizagens, mas proporcionar diversas possibilidades, acontecimentos em que o aprender possa acontecer.

A música pode ser oportunizada em uma multiplicidade de acontecimentos, com funções diversas, proporcionando possibilidades múltiplas e diferentes de aprendizado.

4.3.2.2 Relação da música no espaço da normalização: música como ferramenta na formação de subjetividades

A música utilizada para diversas funções e objetivos é uma realidade nas práticas musicais na Educação Infantil. Pelos relatos das professoras, ressaltam-se algumas dessas funcionalidades, debatendo sobre os diferentes usos da música.

Dó ressalta sobre a música usada em datas comemorativas e para apresentações:

Então a gente faz bastante apresentação pras mães, pros pais. Bandinha eles gostavam bastante [...]. Então a gente trabalhava, eu trabalhei sempre também com as datas comemorativas. Chegava na Páscoa. Aí vem as músicas de coelhinho. Dia das Mães a música das mães, dos pais, índio. Então pra eles também é, aprenderem essas músicas que são músicas antigas, não deixam de ser né (PROFESSORA DÓ, 2019).

Ao perguntar à professora *Ré* se trabalhava música também na sala com suas crianças, ou se era apenas na aula de música, ela respondeu: “[...] a gente cantava muito em sala de aula [...] Entre uma atividade e outra, pra concentrar, pra contar história; tinha música antes da história, e quando a história acabava tinha outra música”. E ainda ressalta: “Trabalhávamos as

músicas nas datas comemorativas. Muitos gestos com as crianças, muita dramatização, muita história cantada”.

Segundo Foucault (2014), atividades sucessivas colocadas em série permitem o controle da utilização do tempo. A música, neste contexto, é usada como ferramenta, como mecanismo para concentrar, para propor atividades diversas, ou para apresentações e datas comemorativas, gerando uma certa utilidade do tempo e do espaço e um controle dos corpos.

O ponto de apreço é o “exercício”, a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (FOUCAULT, 2014, p. 158).

A música é uma forma de quadriculamento do tempo, pela articulação do sujeito criança com o objeto música, “[...] o corpo e o objeto postos em correlação” (FOUCAULT, 2014, p. 149), seriando, gerindo e produzindo uma docilidade e utilidade evolutiva e progressiva do tempo.

Mi ressalta que a música estava presente no pátio da escola, nos momentos de recreio, em que as professoras do Coleginho onde trabalhava, revezavam-se para atender das crianças:

MI: Cantos adequados. Que em pátio e no recreio eram da época né: Fui no Itororó, Se esta rua, se esta rua fosse minha.

ENTREVISTADORA: Cantavam também. Faziam brincadeiras então com eles também?

MI: Ah sim. Brincadeiras. Ah o recreio era...

ENTREVISTADORA: E tinha um espaço pras crianças?

MI: Grande pra fazer roda? Sim.

ENTREVISTADORA: Pra trás da escola no caso.

MI: É. O pátio era grande e você fazia a roda bem grande [...] 50, 100. Quem quisesse. No ritmo, nos passos. As professoras junto [...], a gente não tinha vigilante especial. Revezava. Tinha que revezar. As educadoras estavam na escola permanentemente junto.

De acordo com Gainza (1988, p. 29), o sujeito, por meio da música que produz ou reproduz “[...] manifesta especialmente sua sensibilidade, o seu ‘sentido’ rítmico, ou o seu ‘sentido’ harmônico, melódico, tímbrico, etc.” Para Vieira e Henning (2017), a música ao ser considerada como um artefato cultural, torna-se uma ferramenta importante usada como estratégia de controle social.

Em um trecho da entrevista, *Dó* ressaltou como a música pode ser utilizada em vários momentos da rotina da Educação Infantil:

Aonde a gente tá a gente canta com eles, sabe. Eles adoram cantar. E as nossas professoras elas têm esse hábito de cantar bastante. A gente sempre falou pra elas, “olha, cantar é bom. Tem que ensinar bastante musiquinha” né. Tem musiquinha pro lanche, tem musiquinha pra ir ao banheiro né, tem musiquinha pra tudo. (PROFESSORA DÓ, 2019).

Sol salienta quais tipos de música costumava a trabalhar:

Era as musiquinha que utiliza até hoje, Ciranda, Terezinha, a barata não porque essa da baratinha e borboletinha foi agora a pouco. Então são músicas que a gente lembrava da minha infância. Porque eu não tinha um preparo nenhum pra saber “Ah você tem que cantar essas musiquinha”. Então eu meio que comecei ir em busca, aprender musiquinha pra ensinar né (PROFESSORA SOL, 2019).

As crianças, em muitos casos, estão submetidas a ouvir “musiquinhas” com pouca riqueza em seu vocabulário, em seus ritmos e demais elementos musicais (PEREIRA; LIMA; RESENDE; SANTOS, 2010). Não desmerecendo as cantigas e músicas folclóricas que fazem parte de nossa cultura e também precisam ser disseminadas pelas gerações, contudo, é necessário refletir sobre que tipos e qual a variedade de repertório musical está sendo proporcionada no cotidiano dos pequenos.

Segundo *Sol*, ela não tinha experiência na área da educação, até iniciar em 1992 na creche, e não tinha domínio das 30 crianças as quais precisava atender. Diante deste desafio, relata como procedeu para conquistar as crianças:

Então foi uma coisa assim que eu me apavorei no começo, né. Mas daí o que aconteceu. Eu não conseguia ter domínio. Eu nunca tinha entrado numa sala de aula. Só fiz o estágio ali, mas.... Aí o que que eu fiz: cantiga de roda [...]. Entendeu? Foi o que acalmou as crianças. Aí o que eu fiz pra acalmar? Cantiga de roda. Fiz uma roda e comecei a cantar. A música, no começo, não tinha o valor que tem hoje. Pelo menos a gente não tinha noção. A gente cantava por instinto, sabe. Pra acalmar as crianças, pra tentar socializar elas. Então o começo foi esse (PROFESSORA SOL, 2019).

Lá trouxe brevemente como introduzia práticas musicais no cotidiano das crianças, especialmente quando iniciou no final da década de 1980 e início de 1990:

A música eu comecei a utilizar mais assim..., antes eu cantava assim, a gente cantava aquelas musiquinhas. Mas eu utilizei mais aqui quando foi inaugurada a escola lá embaixo o [nome do CEIM]. Daí a gente começou a trabalhar mais, um pouquinho mais de pedagógico né. Daí a gente começou a trabalhar mais com música. No momento quando eles chegavam do pátio, pra acalmar eles. Aí pra guardar os brinquedos, usava muito a música né. Aquela “Esse é o Cascão, esse é o Cebolinha, vamos todos juntos juntar...” né, os brinquedos [...]. E aí todo mundo juntava os brinquedinhos (PROFESSORA LÁ, 2019).

Ao ser proporcionada a música nas instituições infantis apenas em situações de rotina para a organização e controle das crianças nos espaços e tempos, ela torna-se estratégia de disciplinamento e regulação das condutas infantis. Segundo Marcello e Fischer (2014), nas experiências os indivíduos relacionam as técnicas que os dominam e controlam com as práticas de si, constituindo pensamentos, ações, conhecimentos e transformações de si mesmos.

Os sujeitos se constituem sobre as suas relações com as verdades legitimadas, dominando e controlando suas próprias condutas numa prática constante de autovigilância e autoregulação. A música pode ser usada como tática para o cuidado de si e do outro, num jogo

de governo dos corpos em que o sujeito conduz suas próprias condutas e dos outros a partir dos discursos e verdades legitimados e institucionalizados.

O cuidado de si, segundo Marcello e Fischer (2014), trata-se do cuidado consigo, do olhar para si e escolher a própria existência, de como estar e enfrentar o mundo. Uma relação consigo como “[...] arte de si e de moléculas de existência” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 173). Segundo as autoras, o cuidado de si está implicado em relações de força com o outro, designando “[...] um conjunto preciso (e austero) de práticas e exercícios [...] um conjunto de técnicas (tecnologias do eu) que se exerce sobre si mesmo com o fim último de transformação, da modificação, da transfiguração de si” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 165).

Além da música ser utilizada como ferramenta das condutas infantis, ela pode ser observada como estratégia de aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. *Sol* também relata das diversas formas que a música é contemplada em seu dia-a-dia na educação infantil:

Se eu quero fazer [...], por exemplo, um projeto. Eu procuro fazer o projeto assim, mas também introduzo sempre uma música do tema né. Ou frutas, ou aqui eu queria ensinar... Vou falar de moradias, eu sempre procuro montar um cenário, uma caverna, ou senão de isopor. Eu sempre procuro fazer... Dei uma parada por causa que a saúde me bitolou daí. Mas agora to começando de novo. Mas sempre procurei ensinar utilizando a música e me vestir, sempre procurei nesse sentido... (PROFESSORA SOL, 2019).

Mi salienta que a música estava bastante presente no ensino de conteúdos:

[...] as matérias eram muito conduzidas pela música em si [...]. Então, ao longo dos anos a gente foi ensinando, foi assim colocando a cantando com as crianças, auxiliando no aprendizado [...]. E vou te dizer que o canto era um meio de auxiliar de qualquer aprendizado. Porque se eu fosse lembrar agora eu ia dizer que em todas as matérias praticamente se deva ter cantado com eles (PROFESSORA MI, 2019).

Para Pereira, Lima, Resende e Santos (2010), há uma forte e grande preocupação em utilizar a música como ferramenta para ensinar conteúdos, ou boas maneiras, assim como para ensinar hábitos de higiene pessoal e valores morais. Sabe-se que estas questões são bastante pertinentes na educação das crianças para que possam construir convivências sociais saudáveis, entretanto, pensar a música apenas nestas situações é não dar a atenção necessária para tudo aquilo que ela pode proporcionar nos diferentes desenvolvimentos infantis.

A escola no modelo moderno treina as ações e pensamentos das crianças a partir de coordenadas preestabelecidas (GALLO, 2013). Tendo a música como uma linguagem menor ou uma educação menor, no conceito que Gallo constrói a partir das referências de Deleuze e Guattari, ela possibilita a diferença, a singularização, “[...] outros agenciamentos coletivos de enunciação, que serão necessariamente diferentes” (GALLO, 2013, p. 4).

Segundo Deleuze e Guattari: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 30). Embasado no conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari, Gallo (2002; 2013) explora e vai além do conceito, propondo uma educação menor dentro de uma educação maior. Como sugere o autor, a educação menor, considerada como um dispositivo para se repensar a educação com outro olhar, trata-se do cotidiano do professor na sala de aula, de suas criações com as crianças, vivendo os acontecimentos, sem a preocupação com os resultados, mas com o processo.

A música, vista como uma educação menor, pode abrir um amplo leque de possibilidades que são produzidas no dia-a-dia com a participação das crianças, uma participação não no sentido de reproduzir, mas de improvisar, criar e recriar. A música como uma educação menor, não se rende aos mecanismos que regulam e controlam; ela resiste.

Assim, ela pode ser ferramenta para se alcançar objetivos e funções diversas, afinal, ela tem esse potencial mais leve e descontraído. Entretanto, ela pode ser resistência a esse controle de condutas, de regras e conteúdos para ser possibilidade de acontecimentos múltiplos, como um rizoma que produz multiplicidades. Pois, é “[...] uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (GALLO, 2002, p. 176).

4.3.2.3 Formação continuada de professores: a música como possibilidade de expressão livre da criança

Durante as entrevistas, algumas professoras fizeram menção à formação continuada e a presença da música nestes momentos. Entendendo como relevante esse tópico levantado pelas entrevistadas, salientam-se algumas falas que contribuem para a reflexão.

A professora *Lá* relatou sobre as formações que a Secretaria da Educação Municipal de Lages oferecia quando iniciou na creche municipal até meados dos anos de 1990.

Salete⁹⁷ dava curso. E daí nós trabalhávamos quatro horas mas no sábado nós tínhamos que se dedicar ao curso [...]. Era, quase todo sábado [...]. Lá na biblioteca, que hoje é a Biblioteca Pública [...]. A tia Salete, começou a dar cursos daí a gente começou a trabalhar em cima daquilo que ela trabalhava. Ela nos ensinava [...]. As brincadeiras organizadas, [...] brincadeiras que ensinavam [...] ela fazia muito [...]. O que ela passava pra gente, a gente ia e aplicava dentro da sala. Era muito bom (PROFESSORA LÁ, 2019).

⁹⁷ Nome fictício para preservar o nome original.

Durante a entrevista, *Lá* trouxe algumas informações sobre como a música teve um destaque em uma formação continuada fornecida pela Secretaria Municipal de Educação:

[...] a gente teve cursos de música também. Teve na Secretaria. Teve, assim, de cantos, a gente fazia círculo com uma professora de Joinville se não me engano ou Criciúma. Um dos dois lugares. E ela trabalhava só música.

Faz bastante tempo. Eu acho que faz uns.... eu acho que faz mais de 10 anos mais ou menos. E ela veio pra fazer uma, era uma oficina. Nós fazíamos. E daí eu escolhi música né. Foi muito gratificante. Daí ela fazia círculos. Daí ela cantava só aquelas músicas antigas, aquelas músicas do pezinho aqui, pezinho ali, sabe. Aquelas músicas. E daí a gente trabalhava com as crianças através disso.

[...] Era muito bom isso. E era uma coisa assim que realmente era, podia usar mesmo pra dentro de sala de aula (PROFESSORA *LÁ*, 2019).

Conforme os relatos de *Lá*, as propostas musicais socializadas nos momentos de formação eram modelos que a professora utilizava, reproduzindo, aplicando com as crianças da creche. Entretanto, os encontros de formação continuada podem ter fornecido práticas musicais não como modelos, mas para a adaptação e criação das professoras diante de suas realidades. Outras formas de pensar e fazer música com crianças podem ser possíveis a partir das propostas socializadas, traçando linhas de fuga.

Retoma-se a proposta de Gallo (2013) de se pensar numa educação menor no processo educativo moderno, traçando linhas de fuga. A educação maior, aqui vista como o processo educativo moderno, é estabelecida, instituída como modelo que regula, que reproduz, enquanto a educação menor seria uma linha de fuga, uma outra maneira de agenciamento, um fluxo a se seguir. Gallo (2013, p. 4) ressalta que o menor “[...] não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se maior, estabelecido, instituído”.

As propostas musicais socializadas em uma formação continuada, longe de serem meros modelos a se reproduzir e aplicar, podem ser possibilidades de criação com as crianças, de um devir, vivendo o acontecimento. Para Snyders (1997):

A fim de evitar a parcialidade, a imposição forçada, o sonho de muitos professores é desenvolver a sensibilidade musical sem privilegiar nenhuma obra; formar nos alunos uma força de emoção estética sem comunicar-lhes nenhum julgamento de valor; fornecer-lhes os meios de escutar melhor e de apreciar melhor todos os tipos de música sem influir nas suas decisões (SNYDERS, 1997, p. 74).

Para *Sol*, o repertório musical mudou muito no decorrer dos tempos:

As próprias crianças exigem de você. “Ah tia, canta aquela música”. “Ai meu Deus, e agora, eu não sei, mas quem é que me ajuda a cantar”? Eu aprendo também, sabe. Tem que ser. Não sei todas. Tem as que os netos cantam e eu procuro sempre saber. Procuro ler primeiro. Mas mudou, houve uma mudança muito... porque antes você não usava tanta (PROFESSORA *SOL*, 2019).

Desta forma, oportunizar o acesso a um variado repertório musical e a culturas diferentes pode contribuir para as escolhas musicais das crianças, para as decisões de gostos e preferências.

Para Lino (2010, p. 82), “[...] não existe uma música das crianças, mas inúmeras músicas. Isso porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito”. Ninguém gosta daquilo que não conhece, portanto “[...] o gosto pode ser cultivado, criado, antecipado, descoberto, revisto. E ninguém gosta de uma coisa só: é possível gostar de coisas muito diferentes, sem que uma exclua a outra” (PEREIRA; LIMA; RESENDE; SANTOS, 2010, p. 153). Oportunizando um variado repertório musical, os pequenos conhecem, aprendem, dançam, cantam, expressam-se espontaneamente, desenvolvendo aspectos motores, psicossociais e emocionais. Além disso: “A apreciação musical bem orientada desenvolve um senso crítico no ouvinte, permitindo-o julgar melhor o que ouve e o que se produz musicalmente” (PEREIRA; LIMA; RESENDE; SANTOS, 2010, p. 153).

Sol trouxe um pouco do que pensa sobre a formação de professores:

Não vou dizer que tinha formação não. Mas assim, tinha umas paradas assim, participei de todas. Tinha assim tipo congresso, mas não era congresso. [...] a primeira que eu fiz foi em 92, 91, não sei, aqui na UNIPLAC. Então, mas tinha um suporte, mas não é como hoje. Eu acho essa diferença, sabe. Hoje parece que tá mais, a gente tá um pouco mais amparado. E a internet também. Facilitou bastante. Eu pelo menos, não tinha acesso à internet (PROFESSORA SOL, 2019).

De acordo com Veiga-Neto (1995), Foucault faz pensar numa liberdade da crítica, “[...] uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (VEIGA-NETO, 1995, p. 31). Experiências que resistem aos discursos, saberes e poderes estabelecidos, por meio do pensar e repensar contínuo e de praticar essa crítica. Talvez esteja aí, não uma solução, mas um possível ato de repensar as formações continuadas, neste caso, que envolvem a música. Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 180), a infância é uma experiência, não no sentido cronológico, linear, gradativo, mas como “[...] acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade”.

Oportunizar a vivência dos professores de educação infantil com um repertório variado de músicas e estilos musicais poderia enriquecer suas práticas nas instituições infantis, contudo, a prática pela prática não contribui para a reflexão de como a prática musical pode ser explorada de forma a oportunizar a expressão das crianças. Para Brito (2019), o fazer e pensar musical nas infâncias articula-se com a criação como ferramenta pedagógica. A autora ressalta que os processos criativos possuem diversas possibilidades, e a reflexão sobre o fazer musical enfatiza ainda mais o potencial criador da criança.

A professora *Ré* relata sobre algumas lembranças de sua infância quando frequentava o Jardim de Infância da instituição em que posteriormente, trabalhou:

Nas aulas de música ficávamos enfileiradas [...]. Tinha uma menina, que depois trabalhou comigo, que se balançava. Ela era toda solta [...] (risos) E eu ficava... eu lá do interior! Ficava olhando, olhando. Aí, depois quando trabalhamos juntas eu dizia brincando, “mas eu via você rebolando nas aulas da Clarissa⁹⁸” (PROFESSORA *RÉ*, 2019).

Neste relato a professora *Ré* conta um pouco sobre a expressão livre de sua colega, na época, manifestando-se com a música tocada pela professora. Conforme Medina (2017), a livre expressão das crianças pode ser compreendida como forma de linguagem e comunicação das mesmas.

Em alguns trechos do relato de *Mi*, ela traz sobre alguns momentos em que as crianças podiam expressar de forma livre, um momento que era realizado mensalmente num salão:

[...] nós descobrimos talento musical do Colezinho. [...] E nós fazíamos assim, era livre. Cada professora estimulava a sua turma também, né, incentivava. E a quem quisesse, subia ao palco, pra fazer o que quisesse. A criança que quisesse, subia lá pra dizer o que quisesse, o que quisesse dizer, falar o que quisesse falar, cantar ou dançar. E nós aplaudíamos (PROFESSORA *MI*, 2019).

Relevante enfatizar que a música tem e pode ser utilizada para diversas funções, seja para disciplinar, organizar, conduzir os corpos infantis, estabelecer regras, tornar conteúdos diversos mais atrativos e interessantes. Todavia, a música, como arte, também pode ser proporcionada para que a infância se expresse de forma livre, em pequenos momentos em que o acontecimento musical está presente. Como ressalta Brito (2009, p. 14), professoras e crianças podem “[...] criar e recriar suas próprias tramas [...]”, movidos pelas necessidades e interesses dos sujeitos infantis. De acordo com Brito (2012) é importante respeitar as singularidades das crianças

[...] uma vez que o ambiente; o estímulo; o equilíbrio entre os aspectos emocionais, afetivos e cognitivos; o maior ou menor contato com modelos musicais; o tipo de orientação, dentre muitos outros aspectos, influencia, evidentemente, os modos de escutar, de produzir e de significar a atividade musical” (BRITO, 2012, p. 70).

A professora *Lá* relata momentos em que colocava música para as crianças:

Depois comecei a colocar CDs pra eles. Aí eles dançavam. Até eu tinha um filme, eu perdi o filme que uma criancinha dançava do Homenzinho Torto. Fazia assim, desse jeito, sabe (imitando os movimentos). Há pouco tempo isso aí (PROFESSORA *LÁ*, 2019).

O movimento se trata de uma linguagem que permite às crianças “[...] atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando para a expressividade” (MEDINA, 2017, p. 271).

⁹⁸ Clarissa é um nome fictício de forma a preservar o nome mencionado na entrevista.

A proposição é que cada criança se aproprie e utilize suas linguagens físicas, cognitivas e emocionais a partir do seu repertório histórico, cultural e de saberes em diálogos corporais com a música. A mediação entre a música e as representações sociocorporais serão realizadas pela criança, quando, por meio da música e da livre expressão, ela apropria-se de si, comunica-se e realiza-se como plenamente capaz para dizer, falar com total dignidade de escuta (MEDINA, 2017, p. 271).

Ao relacionar a expressão corporal com a música, Medina (2017) afirma que a interação entre a música e o movimento de forma livre permite que os pequenos brinquem, se relacionem, imaginem e criem, expressando e ampliando seus conhecimentos. Para Medina: “O corpo é a representação física, emocional, cognitiva e cultural da existência, dessa forma, e consecutivamente, o meio de comunicação e expressão humana, seja na fase da infância ou na fase adulta” (2017, p. 279).

A professora *Lá* relata o momento do show de calouros que acontecia na creche em que trabalhava:

Eles mesmo cantavam, quando eles não sabiam ficavam olhando parado pra mim assim (gesticulou). Daí eu ajudava, sabe. Ensinava a cantar, e daí, meu Deus, era uma festa pra eles [...] Tinha música que eles cantavam toda a musiquinha. Tem outras que meio se atrapalhavam. E tinha uns que já iam: “Eu, eu”, diziam os que queriam ir né. Daí eu dizia “Não, você espera um pouquinho. Você espera, agora é a vez de fulano”, sabe. “Depois você vai”, aí aquela criança vinha e eu já chamava aquela pra não ficar com muita ansiedade né. Você sabe, eles têm uma ansiedade muito grande. [...] era muito maravilhoso. Muito. Qualquer coisa eles pegavam assim pra ser o microfone deles (PROFESSORA *LÁ*, 2019).

No relato da professora é possível perceber como ela era referência para as crianças na hora de se apresentarem no show de calouros. Entretanto, mesmo auxiliando em certos momentos, a proposta oportunizava que as crianças se expressassem de forma livre.

Snyders (1997) enfatiza que a educação musical precisa oportunizar o trabalho de desenvolver a criatividade dos alunos. Diante destas reflexões, lança-se um novo olhar sobre a relação da música e a infância. Ao possibilitar momentos nos quais os pequenos possam se expressar de forma livre e espontânea por meio da música, a Educação Infantil estará atendendo as necessidades psicossociais dos mesmos, respeitando a infância e oportunizando condições para o seu desenvolvimento, estimulando a sua criatividade assim como os seus aspectos físicos e emocionais (MEDINA, 2017). Relevante salientar que o “[...] empoderamento de crianças sobre suas escolhas não deve, contudo, ser confundido com a ausência de limites em relação ao comportamento de um indivíduo socialmente integrado” (MEDINA, 2017, p. 276).

Para Brito (2012), a criança tem uma forma singular e dinâmica de perceber e transformar as ideias da música. Para ampliar escutas e possibilitar relações da infância com o sonoro e musical, é necessário “[...] instaurar planos abertos, que colocam em diálogo a tradição, a experimentação, o “faz de conta” e, enfim, os planos de possibilidades que permeiam

a relação das crianças com sons e músicas” (BRITO, 2012, p. 61). A autora salienta que “[...] a criança reinventa a música a partir de explorações, de experimentações sonoras e, claro, da ação da escuta” (BRITO, 2012, p. 68). É o modo menor, singular e dinâmico da criança fazer/pensar música na sua relação com as sonoridades e o musical.

A criança possui modos próprios de ser, perceber, estar e recriar o mundo a sua volta, assim como sua maneira de se relacionar com os sons e a música (BRITO, 2012). Por meio da experimentação, exploração, imitação e criação, o fazer musical das crianças pode revelar possibilidades em campos sonoros abertos.

Conforme Bujes (2002, p. 19), é preciso “[...] lançar novos olhares sobre aquilo que todos pensavam conhecer” de forma a repensarmos as práticas, as ações desenvolvidas com as crianças nas instituições infantis. Ao se repensar e problematizar as práticas, os discursos e os dispositivos que instituem saberes e metanarrativas modernas, é possível buscar transformações, produzindo novos conceitos e, lançando novos olhares sobre o cotidiano da infância.

Para Brito (2009, p. 18), o importante “[...] é criar os próprios jogos, as próprias tramas, junto com as crianças, inclusive”. Possibilitar que possam dar suas opiniões e contribuições, compartilhando, e construindo juntas, saberes e vivências.

Ser poetas-autores de nossas vidas é não perder a capacidade de criar, e sobretudo, de criar-se. A vontade de criação é aniquilada pela insistente "vontade de verdade" do homem moderno. Não há nada para descobrir através do conhecimento, não há nada por baixo dos véus, há apenas o que inventar (LOPONTE, 2003, p. 74).

Segundo Gallo (2004), a Ética, terceira fase do pensamento de Foucault, é trazida como forma de pensar em possibilidades de futuro para a educação. A busca de uma forma “[...] de produzir a vida, uma vida que valha a pena ser vivida” (GALLO, 2004, p. 95). A Ética, então, é pensada como “[...] uma estilística da existência, que cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte” (GALLO, 2004, p. 95). Desta forma, por meio deste conceito foucaultiano, pode-se pensar numa educação “[...] voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros” (GALLO, 2004, p. 95).

Propor uma educação menor representa uma resistência às estratégias da educação maior. A música na educação infantil como um fluxo a se seguir, como uma linha de fuga de uma educação maior instituída e estabelecida, não reproduzindo, não se tornando um modelo, uma educação maior com regulações e padrões pré-definidos, mas pensando em produzir saberes singulares, criando, inventando sem preocupar-se com resultados e soluções.

Conforme Loponte (2003), é interessante pensar numa docência artista, que esteja numa relação consigo mesmo e com os outros, reconhecendo-se e constituindo-se como sujeito, inventando a si pelas práticas de si. “Uma docência artista se basearia nessa característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante” (LOPONTE, 2003, p. 79).

A música pode ser vista como multiplicidade, pelos seus diversos usos e funções, assim como a música pode ser acontecimento, pois pode articular “[...] transformações incorpóreas resultantes de misturas de corpos” (GALLO, 2013, p. 5). Pode ser considerada como uma possibilidade de jogo que convida a aprender, sem controlar, por meio da experimentação. Um seguir o fluxo, sem a preocupação de reprodução, mas de viver o acontecimento (BRITO, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno (NIETZSCHE, 2001, p. 107)

Entrelaçar a Música e a Infância foi uma tarefa grandiosa. Ao estar em contato com autores que traziam a história com lentes e olhares diferentes, foi possível problematizar verdades estabelecidas e instituídas sobre como a infância foi vista durante tantas épocas, e de como a música estava e está presente com diferentes funções no cotidiano escolar das crianças.

O Mestrado é tempo de desconstruir conceitos e práticas, pensando em novas possibilidades de construção. Em contato com leituras, documentos e entrevistas, estive num movimento de inquietações e problematizações das minhas certezas. Michel Foucault e todos os autores que me ajudaram a compreender seus conceitos e pensamentos foram essenciais para possibilitar novos olhares, observar rastros e rupturas, dar mais atenção às minúcias que antes não conseguia perceber. Esses rastros e vestígios não estavam escondidos, mas estavam desapercibidos.

Na elaboração desta dissertação, fui me constituindo, percebendo ainda mais a importância de respeitar os diferentes saberes e práticas e de estar em contínuo movimento. A articulação da música e a infância constituiu conhecimentos, problematizações, dúvidas, inquietações, olhares diferenciados, percalços, rastros e vestígios de como a música foi e é proporcionada para as crianças da educação infantil.

Durante a elaboração da escrita, buscou-se evidenciar alguns acontecimentos que mostravam diferentes maneiras de ver, olhar e perceber a criança e a música na infância nos diferentes contextos históricos e sociais. Os sentimentos, concepções e valores se transformam diante dos interesses e relações de poder e saber de cada contexto.

Ao considerar a criança um ser sociocultural e histórico, conhecendo um pouco da história da infância, e da relação da música com a infância, no ocidente e no Brasil, possibilitam reflexões sobre os discursos presentes em cada momento histórico, assim como buscar propostas que respeitem e fomentem as capacidades das crianças numa sociedade em que as influências da cultura branca europeia prevalecem e em que o processo educativo pode ser considerado, como salientam Castelli e Delgado (2017), uma fábrica de sujeitos iguais.

Estudar e conhecer a história e a constituição de diferentes discursos torna possível uma melhor compreensão do que é vivenciado no presente, assim como os conceitos, valores e significados dados à infância e à música, para a realização de propostas que considerem as

diferentes realidades. A música foi e é utilizada como ferramenta para diversas funções e valores que lhe é atribuída, entretanto, enfatiza-se que a música é importante para o desenvolvimento infantil, como possibilidade de se expressar de forma livre.

As ferramentas genealógicas foucaultianas possibilitaram articular os discursos com as práticas exercidas da música na infância. Diante dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages verificados, constatou-se como a música é valorizada na maioria dos documentos, apontada em momentos de rotina como estratégia de organização e controle das crianças, ou contemplada em projetos como ferramenta para diversas aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento.

Os PPPs abordam a música fundamentados no Referencial Curricular para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, que enunciam e estabelecem verdades de como a música contribui no desenvolvimento das crianças, trazendo objetivos e maneiras de enquadrar as crianças na música, nas diferentes faixas etárias da Educação Infantil, não considerando as diferentes infâncias que são encontradas nas instituições infantis.

Por meio das entrevistas, foi possível criar uma relação com os diferentes contextos relatados. *Dó, Ré, Mi, Sol e Lá* contribuíram com suas vivências, experiências, paixões, dificuldades, anseios e alegrias. Seus relatos demonstraram uma harmonia, com consonâncias e dissonâncias, compondo vestígios da música na história da Educação Infantil de Lages.

Diante das fontes acessadas, foi possível encontrar vestígios históricos da inserção da música para reconhecer/construir uma história da educação musical na Educação Infantil em Lages/ SC. Ao reconhecer algo que antes não foi reconhecido, construiu-se uma história que, com certeza, tem muito ainda a ser explorada e construída.

Esta pesquisa não procurou estabelecer verdades objetivas, prontas e fechadas. Buscou-se perceber os vestígios com lentes diferenciadas, mostrando que o poder atua nas minúcias para atingir o objetivo da docilidade e utilidade dos corpos. A música, muitas vezes, é utilizada para exercer essa função na Educação Infantil.

Esta dissertação veio com a proposta de provocar novos e diferentes olhares, percebendo as relações de poder como estratégias de condutas dos sujeitos, e como uma possibilidade de ver a música como uma educação menor, como prática de liberdade, resistente às imposições e verdades estabelecidas. A música como forma da criança se expressar de forma livre. E, inspirada na frase de Nietzsche, que serve como epígrafe desta seção, busca-se fazer da existência, da vida, uma obra de arte, uma arte de criar a si mesmo na relação com os outros.

Minhas reflexões continuam em movimento constante e penso que há muito ainda a pesquisar sobre os vestígios da música. Buscar rastros e rupturas na descontinuidade histórica

são ações relevantes para o enriquecimento e difusão do conhecimento. Que estas linhas escritas com tanto afinho sirvam de inspiração para futuras pesquisas, pois a relação da música e a infância precisa ser cada vez mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Introdução panorama atual da educação infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 13-51.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ALTMAN, Raquel Zambano. Brincando na história. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 231-258.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BARBOSA, Elizabete Pereira. **A fábrica, a casa e a escola: as políticas de educação para a infância no recôncavo fumageiro da Bahia (1925-1946)**. Orientadora: Sara Martha Dick. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BARRICELLI, Ermelinda. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico**. Orientadora: Anna Rachel Machado. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BECK, Dinah Quesada; HENNING, Paula Corrêa. Composições de força na constituição de um sujeito moderno: o infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 28-40, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640166>. Acesso em: 15 maio 2019.

BENNETT, Roy; COSTA, Maria Teresa Resende. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

BERTELI, Mary Isolete Silva Duarte. **Creche Tia Bira: mito e institucionalização**. Orientadora: Carmen Lucia Fornari Diez. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011. p. 125-156.

BRANT, Patricia Regina Silveira de Sa; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Entre o ideário nacional da educação preparatória e os preceitos escolanovistas de Heloísa Marinho: o início da educação infantil pública de Florianópolis em 1976. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 1, n. 29, p. 54-68, jan./jul. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2014n29p54/26189>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, [1988]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, [2005]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.759, de 18 de agosto de 2008**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, Brasília, DF, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 1 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 2 de junho de 2014**. É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 dez. 2019.

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

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/1_a_barca_virou.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRITO, Teca Alencar de. “O menino e a folha de capim”: trajetórias do fazer musical da infância. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3770/2711>. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/50778/31639>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Orientador: Alfredo Veiga-Neto. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2005. p. 185-196.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. V. 1, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARPEAUX, Otto Maria. **O livro de ouro da história da música**: da idade média ao século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CARPINELLI, Lucas. Sobre a epistemologia da música de Helmholtz: ideação ativa e inferências inconscientes na percepção tonal. *In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA*, 2. 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. p. 664-667. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/download/103/123>. Acesso em: 27 out. 2019.

CARPINELLI, Lucas. Helmholtz, o pitagórico; ou, da naturalização da estética musical. *In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA*, 2. 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. p. 139-141. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/download/348/297>. Acesso em: 27 out. 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 103-120, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 375-385, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/26831/16534>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CASTRO, Rosane Michelli de; SILVA, Vandeí Pinto da Silva; MOURA, Cláudia Cristina de Farias dos Santos de. O que é Jardim da Infância: aspectos para uma pauta de discussões sobre defesas em conflito na história da Educação Infantil brasileira (1960). **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 464-477, jul./dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p464/35630>. Acesso em: 29 dez. 2019.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1052/1060>. Acesso em: 29 dez. 2019.

COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA. Colégio Santa Rosa de Lima: histórico [1]. [S. l.: s. n.], [19--?]. [2] p. (Anexo A).

COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA. [Histórico 2]. [S. l.: s. n.], [19--?]. [1] p. (Anexo B).

COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA. Pré-Primário e Jardim de Infância Santa Rosa de Lima. [S. l.: s. n.], [19--?]. [1] p. (Anexo C).

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Práticas e representações da institucionalização da infância**: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco

Beltrão/PR (1980/1990). Orientadora: Beatriz Terezinha Daudt Fischer. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

COSTA, Licurgo. **O continente das Lagens**: sua história e influência no sertão da terra firme. V. 4. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. 1. ed. 3. reimp. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3. ed. Curitiba: Editora Vozes, 2011.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Tradução Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

ESCOBAR, Vera Regina Bolsson. **Escola Infantil Canguru (1977-2005)**: um estudo a partir de memórias e documentos. Orientadora: Beatriz Terezinha Daudt Fischer. 2010. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a08>. Acesso em: 15 maio 2019.

FERNANDES, Cleudemar Alves; JÚNIOR, Antônio Fernandes. O corpo como heterotopias do sujeito. **Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística**. Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 6-18, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2016v17n2p6/33893>. Acesso em: 27. abr. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011. p. 275-303.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. B. Motta (org.). **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 11. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANZOI, Ernesto. **História das instituições escolares do Planalto Catarinense: um estudo da Escola de Educação Básica Sólon Rosa, de Curitibaanos (SC)**. Orientadora: Carmen Lucia Fornari Diez. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

FREDERICO, Edson. **Música: breve história**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

FREGNI, Maria Vitoria; DUARTE, Adriane da Silva. Orfeu: mito, ópera e poesia: um estudo comparado. **Todas as Musas** (on-line), ano 3, n. 1, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.todasasmusas.org/05Maria_Adriane.pdf. Acesso em: 03 maio 2019.

FREITAS, Marcos Cézar. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>. Acesso em: 4 jan. 2020.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COEB, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. p. 1-12. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

GASPAR, Deivid Beckhauser. **Genealogia das práticas pedagógicas e a disciplinarização dos corpos na educação infantil pública de Urubici (SC)**. Orientadora: Carmen Lucia Fornari Diez. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

GERVASI, Marcia; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação no âmbito da creche: uma análise da formação de professores. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. São Roque, v. 6, n. 1, [p. 1-33], 2015. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Marcia.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. Tradução Ana Luisa Faria. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Provocações no campo da história: Nietzsche e Foucault pensadores do presente. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 113-120, maio/ago. 2010.

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, G. R. As artes de educar: rastros da escola moderna na constituição de uma escola inclusiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES**, v. 19, p. 86-104, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10249/7035>. Acesso em: 11 maio 2019.

HOLLER, Marcos. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. São Paulo: Unicamp, 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; SANT'ANNA, Denise Blanco; PECKER, Paula Cavagni; DUARTE, Rosangela. **Expressão musical na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana D.; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva (UFSC)**, v. 33, p. 665-687, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p665>. Acesso em: 10 nov. 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; ROCHA, José Fernando Teles da. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo 1846-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 out.2018.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **História da educação infantil**: Heloísa Marinho: uma tradição esquecida. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

LE MOS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 353-357, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a08v21n3.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3, p. 116-131, ago./out. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1912/1546>. Acesso em: 14 maio 2019.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. **A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES**: permanências e discontinuidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LOPONTE, Lucina Grupelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25641/14979>. Acesso em: 28 jan. 2020.

LOREGIAN, Samara Abreu Arruda. **Reconstrução histórica da gestão no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce**. Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

MACHADO, Silvia De Ambrosis Pinheiro. O “Tantum ergo virado acalanto”: o vigor da brasilidade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 68, p. 50-67, dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/141512/136528>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/09.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 27-54.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00267.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

MOJOLA, Celso. A música contemporânea e suas fronteiras. **Thesis**, São Paulo, ano VI, n. 11, p. 1-13, 1º semestre, 2009.

MONTANARI, Valdir. **História da música**: da idade da pedra à idade do rock. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MORR, Maria Lucie de Barros. Ser mãe: e escrava em face do aborto e do infanticídio. **Revista História**, São Paulo, n. 120, p.85-96, jan./jul. 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/18594/20657/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação (Online) — Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, p. 168-181, out. 2010/mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635498/3291>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5628-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

NESI, Andrea; PELLEGRINO, Bruna; VALOURA, Thales. **O ensino da música nas civilizações grega e egípcia**. [S. l.: s. n.]. Publicado em 22 jan. 2017. Disponível em: <https://educacaonantiguidade.wordpress.com/2017/01/22/ensino-da-musica-na-grecia-antiga/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Ketiani Assmann Miranda de. **Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente Lages/SC: registros de ações e práticas de cidadania**. Orientadora: Marina Patrício de Arruda. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAGNONCELLI, Claudia. **A institucionalização da educação infantil no município de Cascavel: uma abordagem histórica (1970-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PAREJO, Eny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 89-123.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia, Ética e Educação: de Platão a Merleau-Ponty**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: Editora Uniplac, 2002.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Eugênio Tadeu; LIMA, Cristiane da Silveira; RESENDE, Gabriel Murilo; SANTOS, Reginaldo. Música e infância no rádio: o programa Serelepe na Rádio UFMG – Educativa. **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 22, p. 150-156, 2010. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/22/num22_cap_11.pdf.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

PINHEIRO, Regina Bazi. **A música e o cuidado de si na educação infantil**. Orientadora: Carmen Lucia Fornari Diez. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene; PILOTTI. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1354/1353>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SARAT, Magda. A educação de Mozart: contribuições para a história da educação das crianças. SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 12, 2009, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco; Fundação Joaquim Nabuco, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Sarat.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 107-136

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1992.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música**. Revista da ABEM. Londrina. v. 19, n. 26. p. 105-118. Jul-dez/2011.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 55-87.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Andréa Aparecida Colla de. **Trajetória do atendimento à infância em Lages/SC: um exame entre as décadas de 1970 a 1990**. Orientadora: Sônia Regina de Souza Fernandes. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2008.

SOUZA, Pedro Fernandez de; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 325-335, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v29n3/1678-5177-pusp-29-03-325.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Revista Biblos**, Rio Grande, n. 20, p. 103-116, 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/724/218>. Acesso em: 20 nov.2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sobre o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.5-13, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>. Acesso: 5 set. 2019.

VIEIRA, Virgínia Tavares. **Naturalismo poético-pampeano: uma potência musical do pensar**. Orientadora: Paula Corrêa Henning. 2017. 119 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011555.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. A natureza e o gaúcho herói nas tramas da história: tensionamentos foucaultianos. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 65, n. 2, p. 295-326, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/50212/33507>. Acesso em: 13 maio 2019.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. Rock and roll e cultura: a produção discursiva da crise ambiental em tempos contemporâneos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 807-827, set./dez. 2017. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5579/3722>. Acesso em: 15 maio 2019.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. 1: séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 45-55.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “História da Educação Infantil no município de Lages e a presença da música”. O objetivo deste trabalho é reconstituir a história da Educação Infantil do município de Lages com evidências da inserção da música nas instituições infantis. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar: a) três professores(as) que estejam atuando e três que já atuaram em instituições públicas de Educação Infantil municipal de Lages; b) três professores(as) estarem atuando e três já terem atuado em instituições privadas de Educação Infantil da cidade de Lages, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para a reconstituição da história da Educação Infantil do município de Lages e da inserção da música nas instituições infantis, como aporte teórico empírico para pesquisadores nas áreas de educação e da música que demonstrarem interesse pelo tema na realização de futuras pesquisas. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum constrangimento pode na busca de documentos e registros históricos ou no momento em que os sujeitos da pesquisa participarem das entrevistas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados informando aos entrevistados ou informantes dados e telefones do pesquisador e orientador para quaisquer esclarecimentos Caso ocorra algum risco na aplicação da pesquisa, o pesquisado será encaminhado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, com direito a atendimento de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: proporcionará à reconstituição histórica da Educação Infantil e da presença da música nas instituições infantis do município, não encontrada em nenhuma pesquisa até então realizada. Desta forma, trará aporte teórico e empírico para pesquisadores nas áreas de educação e da música que demonstrarem interesse pelo tema.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49) 991526124 ou pelo endereço R: Valério Antunes, s/n Bairro Ipiranga,

Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos! Eu _____(nome por extenso), CPF _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, _____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Isabel Nercolini Ceron

Endereço para contato: Rua Valério Antunes, s/n, Bairro Ipiranga, Lages/SC

Telefone para contato: (49) 991526124

E-mail: isabelnceron@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE DOCUMENTOS

Eu, Dirce madalena Gomes,
ocupante do cargo de Secretaria,
na instituição Colégio Santa Rosa de Lima, após ter tomado
conhecimento do projeto de pesquisa intitulado “Vestígios da música na história da
Educação Infantil do Município de Lages/ SC”, que tem como objetivo buscar
vestígios históricos da inserção da música disponíveis para construir uma história da
educação musical na Educação Infantil de Lages/ SC, que para tanto necessita coletar as
seguintes informações dos documentos acadêmicos e/ou institucionais selecionados para
esse estudo: presença do ensino de música ou de práticas relacionadas à música no
ambiente escolar, **autorizo** os pesquisadores Isabel Nercolini Ceron e Jaime Farias
Dresch a terem acesso aos dados contidos nos documentos referentes aos registros
acadêmicos e/ou institucionais desta Instituição para a referida pesquisa.

Essa autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam
respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do
presente projeto de pesquisa; os pesquisadores se comprometem a preservar as
informações constantes nos documentos, garantindo o sigilo e a privacidade dos
sujeitos.

Local e data: 17/04/2019

Im Gomes
Assinatura e carimbo do guardião legal dos produtos
COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA
LAGES/SC

Nós, pesquisadores acima descritos e abaixo assinados, comprometemo-nos, em
caráter irrevogável, manter o sigilo e a confidencialidade em relação à identificação dos
sujeitos e demais dados presentes nos documentos por prazo indeterminado. Garantimos
que as informações a serem coletadas, descritas acima, serão exclusivamente para
realização do presente projeto de pesquisa. Além disso, comprometemo-nos a observar
todos os requisitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/12.

Local e data: Lages, 17/04/2019

Isabel Nercolini Ceron
Ass. do Pesquisador Responsável

Dresch
Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual foi o período em que esteve atuando na Educação Infantil? Se estiver à vontade, conte um pouco de sua história.
- 2) Qual a faixa etária que era atendida na sua instituição?
- 3) Quantas crianças havia em cada turma?
- 4) Como era (ou é) desenvolvido o planejamento da rotina das crianças da Educação Infantil?
- 5) Quantos professores por turma atendiam as crianças?
- 6) A música esteve presente na rotina da Educação Infantil? Se sim, de que forma ela era (ou é) oferecida? Se estiver à vontade, conte um pouco de sua história.
- 7) Quais eram as reações das crianças nas propostas que envolviam a música?

APÊNDICE D – QUADRO COM INFORMAÇÕES DESTACADAS DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS DE LAGES

Nº	CEIM	ENDEREÇO	INFORMAÇÕES HISTÓRICAS	PRESENÇA DA MÚSICA NO DOCUMENTO
01	CEIM Assistência Social Nossa Senhora dos Prazeres Extensão	João Francisco Wolff, 99 Bairro Vila Nova	Fundada na década de 80 para atender crianças e pré-adolescentes carentes da região. Os pré-adolescentes faziam reforço escolar e montavam grampos de roupa – a renda era dividida entre os participantes. Em 1990 passou a atender apenas crianças entre 0 e 5 anos. Em 1994 foi ampliada e reformada com a ajuda do Lions Club Copacabana. Era mantida por recursos públicos federais e estaduais. Em 2009 passou a ser responsabilidade Da Secretaria de Educação do Município de Lages. Em 2016 foi inaugurada sua extensão em outro local. Em 2011 foi retirado o termo “Social” de sua identificação, nomeada de CEIM Assistência Nossa Senhora dos Prazeres.	Música trazida como um dos Eixos de trabalho para o planejamento. Também traz um quadro para cada turma com a organização da rotina, horários, contemplando a música em momentos de “Atividades, brincadeiras e música” na turma de berçário 1 (2018, p. 55)
02	CEIM Adelina Tramontin Sommariva	Av. Alfeu Rodolfo da Silva, 325 Bairro Gralha Azul	Inaugurado pelo Decreto n.º 7362 no dia 29 de junho de 2004.	Trazido o termo “canções com gestos” como estratégia de recreação livre para o trabalho de controle motor. Cantigas de roda é mencionada como uma das metodologias para a prática pedagógica do CEIM.
03	CEIM Adotai	Bom Jesus, 336 Bairro Ipiranga	Em 1979, no local onde funcionava a Associação Diocesana de Lages da 3.ª Ordem dos Franciscanos, foi criada a instituição chamada ADOTAI – Assistência da Ordem da Terceira Infância – para atender crianças entre 3 a 14 anos de idade. Por 11 anos funcionou e foi mantida pela FUCABEM. Em 2 de fevereiro de 2009, por meio do Decreto Lei n.º 9.777 na gestão do prefeito Renato Nunes de Oliveira oficializou o espaço tornando CEIM, estando subordinado ao município.	Aparece nos objetivos do CEIM como uma das linguagens a ser explorada (RCNEI). Ao descrever sobre as rotinas, traz a música como atividade permanente assim como atividade sequencial.

04	CEIM Adriana Aparecida Lourenço (2019)	Av. Castelo Branco, 1840 Bairro Ferrovia	A pedido da comunidade, em dezembro de 1996 a Creche Sorriso Sementes do Amanhã foi implantada no espaço da EMEB Saul de Athayde. A partir do Decreto n.º5237 de maio de 1998, passa a ser chamada de Creche Sorriso no Bairro Ferrovia. Foi autorizada e regularizada no Sistema Municipal de Educação em 13 de novembro de 2001 pelo Parecer n.º081/2001. Em 4 de junho de 2002 passou a ser denominada Centro de Educação Infantil Adriana Aparecida Lourenço, pelo Decreto n.º6.668.	No Plano Curricular, no Componente Curricular que fundamenta a BNCC, traz a linguagem musical como uma das linguagens presente em todos os Campos de Experiência. Ao trazer sobre os direitos de aprendizagem na Educação Infantil estipulados pela BNCC, traz os sons como um dos elementos a se explorar. A linguagem musical também é contemplada nos Fins e Objetivos da Proposta como uma das diferentes linguagens que possibilita a criança se expressar no brincar (2019, p. 15). Os sons também são destacados no Processo de Planejamento Geral, ao se tratar dos campos de experiência estabelecidos pela BNCC e direcionando para o campo “Traços, sons, cores e formas”.
05	CEIM Alfeu Rogério de Liz e Silva (s/a)	Jerusalém, 524 Bairro Vila Mariza	Inaugurada em março de 1998 na gestão do prefeito Décio da Fonseca Ribeiro, denominada Creche Sorriso. Mais tarde passou a ser chamada de Centro de Educação Infantil do Bairro Vila Mariza (não há data específica no PPP desta nomenclatura). Conforme Lei n.º3108 de 20 de outubro de 2004, na gestão do prefeito João Raimundo Colombo, passou a se chamar Centro de Educação Infantil Municipal Alfeu Rogério de Liz.	Não foi mencionada.
06	CEIM Alfredo Bianchini de Mathia	Maria Arlene da Luz, SN Bairro Santo Antonio	Inaugurada em 22 de maio de 1998, Creche Sorriso.	Um dos Campos de Experiência: “Traços, sons, cores e imagens”.
07	CEIM Andrea Maris Santa Ana	João Lemos Machado, SN Bairro Morro Grande II	Inaugurado em setembro de 1998 – não traz mais informações.	Não menciona a música.
08	CEIM Araucária	Pedro Ivo Campos, SN Bairro Araucária	Iniciou em 16 de agosto de 2001 na sede da Associação de Moradores do bairro. Em 18 de dezembro do mesmo ano passou a funcionar em sede própria. Em 14 de junho de 2007 foi inaugurado um novo espaço construído na administração do prefeito Renato Nunes de Oliveira.	No desenvolvimento pedagógico aparece como um dos Eixos de Trabalho para a realização do planejamento. Nas metas aparece como uma das linguagens a ser explorada para enriquecer a capacidade de expressão das crianças. Também aparece como “atividade corriqueira” no Plano Curricular do CEIM.

				Aparece no quadro de organização da rotina das turmas juntamente com “Atividades e brincadeiras” da turma de berçário 1.
09	CEIM Aristides de Oliveira Campolim	Frei Silva Neiva, SN Bairro Morro Grande I	Inaugurado em 25 de junho de 2000 como Creche Sorriso Municipal Aristides de Oliveira Campolim. Seu funcionamento foi autorizado em 10 de setembro de 2001 pela Comissão de Ed. Infantil do Conselho Municipal de Educação.	Não é mencionada.
10	CEIM Aristorides Machado de Melo (Lili)	Emília Steffen Lehmkuh, 792 Bairro Penha	Inicialmente denominada Creche Sorriso e Pré-Escolar Municipal do Bairro da Penha, atendia 65 crianças em regime integral. Em 22/02/2002, solicitou por meio da Comissão de Educação Infantil, a apreciação do plenário do Conselho Municipal de Educação, pela regularização do funcionamento, assim como da inclusão da Creche e Pré-Escolar Sorriso Municipal do Bairro da Penha, no Sistema Municipal de Educação. Em 26/03/2002, pelo Parecer nº 089/2002 e Processo do Conselho Municipal de Educação - PCME 119/2002, autorizou-se seu funcionamento, credenciando a Creche no Sistema Municipal de Educação. Em 16 de maio de 2012, foi aprovada e sancionada a Lei n.º 3848 que passou a denominar a unidade educacional de CEIM Aristorides Machado De Melo.	Música é mencionada uma vez no PPP como uma das áreas a ser estimulada na Educação Infantil. Trazida como área da grade curricular do CEIM. Na organização dos grupos de criança, como responsabilidade dos professores organizar atividades com as linguagens múltiplas, entre elas a musical.
11	CEIM Bairro Bom Jesus	Bartolomeu de Gusmão, SN Bairro Com Jesus	Foi fundado pelo Decreto n.º 5237 sendo denominada Creche Sorriso, em 22 de maio de 1998. Pelo Parecer 47/2001 o CEIM Bairro Bom Jesus começou a funcionar no terreno da EMEB Bom Jesus, inaugurado em maio de 2000.	Menciona os sons nos Direitos de Aprendizagem (BNCC), em “Explorar”.
12	CEIM Bairro Caroba	Das Laranjeiras, SN Bairro Caroba	Em 1997 foi inaugurada a Creche Sorriso Caroba, em anexo à Escola Municipal de Educação Básica Izidoro Marin. No início do ano de 2008 o CEIM foi desvinculado da EMEB Izidoro Marin, passando a ter administração própria.	Mencionada como Eixo de Trabalho para o planejamento semanal. Nos projetos desenvolvidos no CEIM, contempla música e cantigas como proposta de atividade nos diferentes projetos. Não apresenta projeto de música. Trazida como uma das linguagens a ser desenvolvidas, nas metas do CEIM.

				No capítulo 7, Relação entre Conhecimento e Atividades, traz uma breve explanação de cada um dos eixos, inclusive da música (PPP, 2014).
13	CEIM Bairro Conta Dinheiro (2014)	Carlos Chagas, SN Bairro Conta Dinheiro	Iniciou suas atividades em 1996. “ Em 04 de junho de 2002, foi alterada sua razão social para Centro de Educação Infantil Municipal do Bairro Conta Dinheiro, com o decreto nº 6668, onde todas as unidades municipais passaram a denominar-se CEIM” (PPP Bairro Conta Dinheiro, 2014, p. 4).	Mencionada como Eixo de Trabalho para o planejamento semanal. Transcorre um pouco sobre o eixo, trazendo que “[...] favorece a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, dramática e musical” (PPP Bairro Conta Dinheiro, 2014, p.15). Em Conteúdos Anuais, traz algumas possibilidades a serem exploradas com as crianças.
14	CEIM Bairro Guadalajara (2019)	Inocência Alves de Brito, 151 Bairro Guadalajara	“ O CEIM Guadalajara foi construído na gestão do Prefeito Carlos Fernando Agostini e inaugurado no dia 08 de dezembro de 1998 na gestão do Prefeito Décio Ribeiro da Fonseca. Na sua fundação chamava-se Creche Sorriso Guadalajara e atendia crianças de 0 a 3 anos em uma única turma mista em período integral até 2013” (PPP CEIM Bairro Guadalajara, 2019, p. 8).	A musicalização aparecesse em um dos projetos desenvolvidos pela Escola nas turmas das Séries Iniciais (EMEB Oscar Schweitzer). A música aparece em uma das metas do CEIM e da escola, trazendo dos RCNEIs a música como uma das linguagens a ser utilizada.
15	CEIM Bairro Jardim Celina (e extensão André Luiz) (2014)	Av. Luis de Camões, 28 Bairro Maria Luiza	Inaugurada pelo Prefeito Décio Ribeiro da Fonseca e entregue à comunidade no dia 01/04/1992, construída em terreno cedido pela Igreja católica, onde permaneceu por 17 anos. “[...] fundada no dia 01 de março de 1998 no projeto em parceria com a Secretaria da Criança, Secretaria de Obras, e com execução da obra pela ENGEFASA S/A, tendo como primeiro nome Creche Sorriso” (PPP CEIM Bairro Jardim Celina, 2014, p. 3). Em 04 de junho de 2002 a creche passou a se chamar Centro de Educação Infantil Municipal do Bairro Jardim Celina. Em 2009 a Prefeitura adquiriu espaço próprio para o funcionamento do CEIM.	Mencionada como Eixo de Trabalho para o planejamento semanal.
16	CEIM Bairro Jardim Residencial Bela Vista (2019)	R. Manoel Lino de Jesus, SN Bairro Conte	Foi inaugurada em outubro de 1999 intitulada como Creche Sorriso.	Aparece nos objetivos específicos do CEIM, como uma das habilidades a ser desenvolvida, juntamente com s motora, corporal, matemática e de linguagem.

17	CEIM Bairro Santa Cândida	José Vilson Muniz, SN Bairro Santa Cândida	Iniciou suas atividades em 16 de abril de 1997 em prédio próprio. “Em 22 de maio de 1998 sob o decreto nº 5237 o Prefeito do município Décio da Fonseca Ribeiro cria as unidades de ensino infantil do Programa CRECHES SORRISO. Sob a Lei de Criação nº 5237, Ato nº 095/2002 a creche possuía uma sala, um banheiro e uma cozinha” (PPP CEIM Bairro Santa Cândida, 2014, p. 3).	Trazida no Plano Curricular como área do conhecimento a ser contemplada nas atividades. Mencionada como Eixo de Trabalho para o planejamento semanal.
18	CEIM Bairro Santa Maria (sem data)	José Soares Silverio, SN Bairro Santa Maria	A Escola Isolada Municipal iniciou suas atividades no dia 18/06/1978 como multisseriada abrangendo 1. ^a , 2. ^a e 3. ^a série. Em 1985 foi implantado pré-escolar. Em 11 de março de 1988, “[...] foi inaugurado novo prédio da escola pelo prefeito Paulo Aberto Duarte, passando de Escola Isolada para G.E.M. Juscelino Kubitschek de Oliveira” (PPP CEIM Bairro Santa Maria, [s.a], [s.p]). “O Centro de Educação Infantil, surgiu através da mobilização da comissão de saúde e direção da escola no dia 04/04/1997, iniciou suas atividades com 4 crianças. Desde o ano de 2001 o CEIM oferece vagas para 13 crianças de 0 a 3 anos de idade em período integral” (PPP CEIM Bairro Santa Maria, [s.a], [s.p]).	No Projeto Vivenciando a Solidariedade trazido no PPP da Escola e do CEIM, a música aparece como uma das estratégias: “Trabalhos com músicas, jogos e brincadeiras”.
19	CEIM Bairro Santa Mônica	Luíz Floriani Junior, SN Bairro Santa Mônica	Iniciou em dia 16 de abril de 1997. “Sendo um dos fatores os altos índices de desnutrição e mortalidade infantil no município. Motivo pelo qual em primeiro momento esta instituição acolhia as crianças desnutridas. Onde eram cuidadas com alimentação e higiene, visando garantir saúde e vida” (PPP, 2014, p. 4). Em 22 de maio de 1998 sob o decreto nº 5237 o Prefeito Décio da Fonseca Ribeiro criou as unidades de ensino infantil do Programa Creches Sorriso.	Trazida no Plano Curricular como área do conhecimento a ser contemplada nas atividades. Mencionada como Eixo de Trabalho para o planejamento semanal. Traz as cantigas na rotina como proposta de atividade, tanto no momento de chegada quanto no de saída.
20	CEIM Bairro São Paulo (2019)	Alberto Nepomuceno, SN Bairro São Paulo	“No dia 22 de maio de 1998, foi criada a Creche Sorriso Bairro São Paulo, onde funcionava junto a Escola Municipal São Paulo. No dia 18 de junho de 2002 a Creche passou a funcionar integrada a Escola, passando a denominar-se Centro de Educação Infantil Municipal São Paulo, atendendo crianças de zero a seis anos, permanecendo assim até a presente data” (PPP, 2019, p. 3).	Na seção “Desenvolvimento Pedagógico do Centro de Educação Infantil Municipal”, a palavra sons é mencionada apenas no Campo de Experiência da BNCC, Traços, sons, cores e formas. A música aparece como um dos eixos de trabalho para o planejamento dos professores

				e o Conhecimento de Mundo das crianças, de acordo com os RCNEIs.
21	CEIM Bairro São Pedro (2019)	João Faustino dos Santos, SN Bairro São Pedro	Construída em 1996 por intermédio da Associação de Moradores e da Associação Comunitária de Saúde, e inaugurada em 1998 com a denominação de Creche Sorriso São Pedro. Sua ampliação foi inaugurada em 2008.	Trazido com a nomenclatura “sons” como um dos Campos de Experiência propostos pela BNCC, “Traços, sons, cores e formas”: “O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, fazem com que os bebês e as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva” (2019, [s.p]).
22	CEIM Bairro Vila Maria	Clito Zapelini Neto, 627 Bairro Vila Maria	Fundado em 22 de maio de 1998 pelo Decreto nº 5237 o Centro de Educação Infantil (CEIM) do Bairro Vila Maria, denominado Creche Sorriso do Bairro Vila Maria da então Rede Municipal de Ensino. Em 2002 a Creche foi nomeada de Centro de Educação Infantil do Bairro Vila Maria.	Música é trazida como um dos Eixos de Trabalho para o planejamento. Nos projetos em anexo de 2014, aparece como proposta de atividades para as temáticas. Um dos projetos é sobre cantigas, nomeado de Brincando e Cantando, trazendo como um dos objetivos específicos, “ Brincar com a música, imitando e usando seus movimentos” (PPP, 2014, p. 34). A música sendo usada para expressar sentimentos e estimular vários aspectos.
23	CEIM Bem-Te-Vi	Allan Kardec, SN Bairro Penha	Fundado em 21 de maio de 1981 pelo decreto n.º 749. Localizado no antigo prédio da FUCABEM. Alguns anos depois foi transferido para o salão da igreja Nossa Senhora da Penha. Em 12 de outubro de 1982 o prefeito Celso Anderson inaugurou um prédio para atender a Pré-escola. Em 1990 foi incorporada a creche à pré-escola. O atual prédio foi entregue em 15 de abril de 1992 pelo prefeito João Raimundo Colombo.	Não consta informações.
24	CEIM Cacilda Altomar (2018)	João Cruz Junior, 512 Bairro Triângulo	Na gestão do prefeito Décio da Fonseca Ribeiro, por meio do Decreto nº 5.237 de 22 de maio de 1998, foram criadas unidades de ensino infantil do programa “Creches Sorrisos” na rede municipal de Lages. Inicialmente denominada como Creche Sorriso do Bairro Triângulo, vinha atender a comunidade carente do loteamento Golin. O decreto nº 6.668 de 4 de junho de 2002 passou a nomeá-lo CEIM do bairro Triângulo. Em 26 de março de	A música aparece nas Metas da educação Infantil, sendo destacada como estratégia na turma da Maternal I para “Aumentar em 90% as capacidades das diferentes linguagens, socialização, autonomia, interação social e afetiva, hábitos de saúde, alimentar e higiene” (PPP CEIM Cacilda Altomar, 2018, p. 13) e no Pré I para “ Propiciar o desenvolvimento de virtudes indispensáveis à formação humana, criando situações onde a inteligência infantil é estimulada [...]” (PPP CEIM Cacilda Altomar, 2018, p. 14).

			2008 sob a lei nº3453, foi denominado CEIM Cacilda Altomar. Diante da procura de vagas, em 19 de março de 2013, a EMEB Hermínio Pinheiro Júnior passou a disponibilizar salas para o atendimento de três turmas: maternal misto, Pré I e Pré II. No ano de 2018, o CEIM deixou de atender a turma de berçário misto, passando a disponibilizar somente maternal I e maternal II.	
25	CEIM Cantinho Feliz	Visconde de Cairú, 197 Bairro Centenário	Dia 11 de Novembro de 1982 foi fundado o Centro Social Urbano pela Secretaria de Bem-Estar Social Fundação Catarinense de Desenvolvimento da Comunidade.	Campos de Experiências: traz algumas estratégias como canções, sons, danças, gestos, encenações.
26	CEIM Celina Tomé Melegari	Loc. Chapada Bairro Chapada	Não apresenta histórico no documento.	Não consta.
27	CEIM Chapeuzinho Vermelho (2019)	Rua Baependi, 300 Bairro Centro	Prédio locado. Inaugurado em 04 de fevereiro de 2009, na gestão do prefeito Renato Nunes de Oliveira pela Lei n.º 3513/ 2008 e o Decreto n.º 9318/ 2008.	Mencionado como um dos eixos da organização curricular. A música também aparece como uma das estratégias de brinquedos e brincadeiras com “[...] o intuito de expressão e de socialização” (2019, p. 19). Nos projetos para o ano de 2019, destacam-se “Cores e Sons” e “Sons de Animais”.
28	CEIM Clarício Madruga Andrade (2019)	João Arcedílio M. Andrade, SN Bairro Santa Clara	A pedido da comunidade, em 23 de junho de 1997 foi inaugurado o Centro de Educação Infantil Municipal Clarício Madruga de Andrade.	Na Organização Pedagógica, ao tratar do Planejamento, destaca que no CEIM: “As aulas são realizadas através de diversas estratégias pedagógicas, entre elas podemos citar: passeios, brincadeiras, cantigas de roda, colagem, pintura, recorte, modelagem, desenhos, jogos, DVDs, músicas, projetos semestrais, entre outros” (PPP CEIM Clarício Madruga Andrade, 2019, p. 23). Também traz a música como um dos Eixos Norteadores para o pleno desenvolvimento da criança.
29	CEIM Distrito de Índios	Santo Antônio, 282 Distrito Índios	O PPP desta unidade não foi disponibilizado durante o ano de 2019.	_____
30	CEIM Domingas Biachini	Humberto de Campos, 72	A Creche Domingas Bianchini foi fundada no dia 10 de junho de 1963, sendo a primeira creche em Lages considerada de utilidade pública no âmbito municipal.	Música trazida como um dos Eixos de trabalho para o planejamento semanal.

		Bairro Sagrado Coração de Jesus	Foi criada pelo clube Soroptimista de Lages, sendo sua primeira sede nas dependências do Pronto Socorro Municipal. Foi reinaugurada com sede própria e situa-se na Rua Humberto de Campos no terreno doado pelas famílias Bianchini, Ribeiro e Costa. Em 13 de maio de 2010, o clube Soroptimista firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Lages, ocorrendo assim, a municipalização desta instituição que ficou denominada “CEIM Domingas Bianchini”.	Trazida como uma das estratégias para receber as crianças na pré-escola e na adaptação. Músicas de ninar e relaxamento na rotina, na hora de descanso das crianças. Cada eixo é trazido num quadro com várias estratégias e conteúdo, a serem explorados na pré-escola, como: produção/ experimentação, imitação, ritmo com o corpo, apreciação/ sons, silêncio, diversidades musicais/ cantigas de roda, comemorativas e populares.
31	CEIM Emília Furtado Ramos	Pedro Gaspar Fernandes, 146 Bairro Gethal	Inaugurada em 1997 como Creche Sorriso.	A música aparece 147 vezes no PPP do CEIM. No Desenvolvimento Pedagógico do Centro se Educação Infantil Municipal aparece como Eixo de Trabalho a ser contemplado no planejamento semanal. Nos anexos, traz a proposta de trabalho dos Eixos para cada idade, proposto pela Secretaria da Educação, Setor de Educação Infantil em 2008.
32	CEIM Emília Ribeiro de Barros (2019)	Frontino Arruda, SN Bairro Bela Vista	O PPP do CEIM Emília Ribeiro de Barros consta o mesmo do CEIM Vivaldino Silva Lourenço. Não consta informações sobre quando foi fundada. Atualmente possui uma turma de Maternal II, que atende crianças entre 3 e 4 anos de idade. Única informação que consta é que o CEIM Vivaldino cede um espaço para o CEIM Emília Ribeiro de Barros.	Aponta brevemente o campo de experiência da BNCC “Traços, sons, cores e formas” — informações do PPP do CEIM Vivaldino juntamente com o do CEIM Emília Ribeiro de Barros.
33	CEIM Eudalto Lopes de Sá	Celio Batista de Castro, SN Bairro Santa Helena	Inaugurado em agosto de 1997 como Creche Sorriso Eudalto Lopes de Sá. Continuou como Creche Sorriso até 2008. Em abril do mesmo ano passou a se estabelecer em um local alugado devido a grande demanda. Devido à rescisão do contrato em 2010, o CEIM emprestou uma sala da EMEB Ilza Amaral de Oliveira. Em 3 de maio de 2010 iniciou-se sua ampliação, iniciando suas atividades no local em fevereiro de 2011.	Mencionada como um dos Eixos de Trabalho. Trazida de forma explicativa como um dos Campos de Experiências (BNCC) para ser explorada — traços, sons, cores e formas.
34	CEIM Filhos dos Funcionários	Mário Augusto de Souza, 54 Bairro Centro	O Centro Infantil Filhos dos Funcionários iniciou suas atividades em uma casa alugada no ano de 1985 na administração do Prefeito Paulo Duarte para atender a um pedido dos funcionários da Prefeitura do município de	A música é mencionada em dois momentos no PPP do CEIM. Primeiramente, ao descrever a rotina da creche, aparecendo a música como uma das propostas para a acolhida inicial das crianças.

			Lages. Atendia inicialmente 20 crianças distribuídas em três turmas: berçário, maternal e jardim. Devido ao aumento de número de crianças, com o passar dos anos foi necessário um local maior. No dia 13 de março do ano de 2001, pelo Decreto n.º 6312 foi criado e autorizado o funcionamento do Centro de Educação Infantil Filhos dos Funcionários da Prefeitura Municipal de Lages.	Em um segundo momento, a música é trazida como um dos eixos definidos pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, no ano letivo de 2008.
35	CEIM Gente Miúda	Joinville, SN Bairro Petrópolis	Decreto n.º 739 de 20 de maio de 1981 cria a Creche e Pré-escola Gente Miúda, instalada no Centro Comunitário do bairro. Em 10 de abril de 1991 foi inaugurado em seu atual espaço. Atendia inicialmente crianças entre 4 e 6 anos. Devido a demanda, passou com o tempo a atender de 0 a 6. Em 1999 e em 2011 sofreu novas ampliações.	Música como um dos eixos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. No quadro de rotinas das turmas, aparece como estratégia na hora de saída das crianças, ou precedendo o horário de almoço.
36	CEIM Girassol	Esporte Clube Corinthians, 850 Bairro Santa Mônica	Em 1977 a escola chamava-se Sofia Moritz. Em 1984 atendia de 1.ª a 4ª série. Foi aberta junto a escola uma creche, Girassol. A escola foi para o colégio Manfrói e a creche ficou por mais alguns anos na estrutura. Em 1988 iniciou a Pré-escola em convênio com a Prefeitura e o Sesi. Em 1989, formou-se convênio para a construção de uma nova escola.	Metas trazem a música como linguagem a ser explorada, de acordo com RCNEI. Também traz como um dos Eixos de Trabalho.
37	CEIM Gralha Azul	Nossa Senhora da Saúde, SN Bairro Guarujá	Pré-escolar Gralha Azul iniciou suas atividades em 1979, localizada na Associação de Moradores do bairro. Em 1981 a prefeitura ampliou o espaço, que atendia inicialmente apenas em 1 sala. Sofreu ampliação em 1992. E em 1999 a Comissão de Saúde do bairro cedeu sua sala, que dividia o prédio, para a creche. Em 2006 amplia sua estrutura em espaço da antiga capela cedido pela Associação de Moradores.	Mencionado como um dos Eixos de Trabalho. Uma das metas como uma das linguagens a ser exploradas (RNCEI).
38	CEIM Iraci Souza Steinke (2019)	Mal.Artur da Costa e Silva, SN Bairro Popular	Creche fundada em 13 de março de 2002, iniciando como Creche Sorriso, com turmas mistas. Foi ampliada em 20 de março de 2006.	Não foi mencionada em nenhum momento.

39	CEIM Irmã Dulce	31 de março, SN Bairro Guarujá	“ No fevereiro de 1994, foram transferidas para as dependências do CEIM Irmã Dulce, todas as crianças e equipe de monitoras da Creche Branca de Neve, situada no bairro Guarujá. Essa transferência deu-se quando da desocupação do prédio para implantação do Abrigo para Meninas, ligadas ao Programa S.O. S Criança, ocasião em que a Creche passou denominar-se Educação Infantil Pedacinho de Gente” (PPP CEIM Irmã Dulce, 2014, p. 2). Em agosto de 2003 a SMEL decretou alteração do nome para Centro de Educação Infantil Municipal Irmã Dulce, pertencendo ao Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (Caic Irmã Dulce).	Na normativa Interna, a música aparece como uma das propostas que as professoras precisam garantir em sua rotina.
40	CEIM Ivo Pacheco de Andrade	Hernesto Ranzolin, 100 Bairro Tributo	Foi fundado em dia 20 de agosto de 1995, sob Decreto datado de 06 de setembro de 1994 – Lei 2001. Seu nome é em homenagem ao avô do ex-prefeito do Município de Lages em exercício no período de 01/01/1993 à 31/12/1996, Carlos Fernando Agustini. Em 18 de março de 2002, pelo Decreto nº 6616 assinado pelo prefeito João Raimundo Colombo, parecer nº 029/2001; 038/2001; 057/2002 e 060/2002, autorizou o funcionamento da pré-escola, passando a denominar Creche e Pré-escolar Municipal Ivo Pacheco de Andrade. Em 04 de junho de 2002, foi alterada a identificação das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Educação de Lages, conforme o Decreto nº 6.668, passou de Creche e Pré-escolar Municipal Ivo Pacheco de Andrade para Centro de Educação Infantil Municipal Ivo Pacheco de Andrade (CEIM).	O termo música é trazido uma única vez como um dos Eixos de Trabalho para o desenvolvimento pedagógico do CEIM. Também aparece no PPP a palavra “musicalidade”, ao transcrever os conteúdos contemplados no projeto institucional “Brincando e Aprendendo”. A palavra “musical” é mencionada em dois momentos. Primeiramente como uma das metas da Educação Infantil embasada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil caracterizada como uma das linguagens a ser explorada; num segundo momento, no item do documento sobre os materiais e utensílios da instituição, partituras musicais estão contempladas nas coleções e materiais bibliográficos. Neste item também são mencionados instrumentos musicais: “Todos os instrumentos de cordas, sopro ou percussão, como também outros instrumentos utilizados pelos artistas em geral. Clarinete, guitarra, pistão, saxofone, trombone, xilofone e afins” (PPP CEIM Ivo Pacheco, 2018, p. 60).
41	CEIM Jhonatan K. Lehmkuhl	Av. Edézio Neri Caon, SN Bairro Jardim Panorâmico	Criada a Creche Sorriso Jhonatan Kuster Lehmkuhl Jardim Panorâmico, em 22 de maio de 1998. Em abril de 2001 com Parecer n.º 045/2001, a creche foi aprovada e integrada ao Sistema Municipal de Educação. Pelo Decreto n.º 6668 em 2002, passou a denominar-se CEIM Jhonatan Kuster Lehmkuhl.	Aparece como um dos Eixos de Trabalho para realização do planejamento. Nas Metas aparece como uma das diferentes linguagens para ser explorada.

42	CEIM João José Theodoro da Costa Netto	Itapuã, SN Bairro São Miguel	Foi inaugurada em dia 15 de março de 1996 sob o decreto lei n.º 2002 de 6 de setembro de 1994 da administração do prefeito Carlos Fernando Agustini.	Aparece como uma das linguagens a ser explorada nas metas.
43	CEIM Juarez Pereira da Silva	Salustiano Neto, SN Bairro São Luiz	Inaugurada em 9 de julho de 1998, diante do Decreto n.º 5237 de 22 de maio de 1998 que criou as unidades de Ensino Infantil do Programa Creches Sorriso. Aprovado o credenciamento da Creche Sorriso Juarez Pereira da Silva pelo CME sob o parecer n.º 063/2001, em 13 de novembro de 2001. Em julho de 2002 passou a ser nomeada de CEIM. Em 2011 passou a atender apenas pré-escola, passando as turmas de berçários para a estrutura do CEIM Tia Anita.	O PPP está juntamente construído com o do CEIM Tia Anita – encontram-se no mesmo local e possuem a mesma gestão. Aparece nas metas como uma das linguagens a ser explorada. Também mencionada como linguagem sonora no Plano Curricular, entre as 10 Competências Gerais determinadas pela BNCC – está contemplada na 4.ª Competência. Também aparece no item Currículo como um dos conteúdos para o domínio afetivo a expressão musical. No Plano de Ensino aparece sons no direito de aprendizagem “Explorar”. É trazida de forma explicativa ao salientar o Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”.
44	CEIM Judite Terezinha Dias (2019)	Blumenau, SN Bairro Petrópolis	Foi inaugurado em 6 de agosto de 2010. Construída inicialmente para o atendimento de crianças entre 0 e 3 anos. Com o tempo, devido a grande demanda, foi construído um novo CEIM e sofreu ampliações.	Traz o campo de experiência proposto pela BNCC, “Traços, sons, cores e formas”.
45	CEIM Justine Barth	Claudio Manoel da Costa, 926 Bairro Várzea	Fundada em dezembro de 1996, dentro da E.M.E.B. Lupércio de Oliveira Koeche, nomeada Creche Sorriso da Várzea. Em 1º de março de 2000, recebeu o nome de Creche Municipal Justine Barth, segundo a lei nº 2570-01/03/00, assinada pelo prefeito Décio da Fonseca Ribeiro.	Em Concepções do Desenvolvimento Infantil, é mencionado que as crianças têm capacidade de memorizar músicas e poemas. No Plano Curricular é trazida como uma das áreas do conhecimento e como um dos Eixos de trabalho para o planejamento. No quadro da rotina trazido no PPP do CEIM, a música é contemplada no momento de repouso.
46	CEIM Leonina Rodrigues da Costa	Jairo Anésio Pilar, SN Bairro Vila Camboni	A creche nasceu de uma conquista do Sr. Aldo Antônio Machado (Presidente do Bairro Vila Camboni, da época) com o apoio da Srª Mery Furtado, pela doação do prédio pelo Governador do Estado na época do Sr. Casildo Maldaner. A construção da creche iniciou em 29 de novembro de 1990, ficando inativa até junho de 1992, quando a	No PPP menciona-se a música ao descrever brevemente o Teatro Marajoara nos Pontos Turísticos da cidade; no Plano Curricular destacando a música como um dos Eixos trazidos nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil; também como um dos eixos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para realização do Planejamento no ano de 2008; e no ano de 2016, ao

			Prefeitura Municipal de Lages, na administração do prefeito João Raimundo Colombo, assume o compromisso de atender as necessidades da comunidade. Foi denominada de Creche Paraíso da Criança, nome sugerido e eleito de forma democrática pela comunidade. Em 1997 começou a atender também turmas de Pré-escola a pedido da comunidade. Em 03 de maio de 2000, pela Lei nº 2.608, passa a ser denominada Creche e Pré-Escolar Municipal Leonina Rodrigues da Costa. Homenagem feita à memória das ex-moradora da comunidade. Em 04 de junho de 2002, diante do Decreto nº 6.668, a Creche e Pré-Escolar Municipal Leonina Rodrigues da Costa passou a ser nomeada de Centro de Educação Infantil Municipal Leonina Rodrigues da Costa.	salientar sobre a música estar contemplada em um dos eixos socializados com as professoras no início do ano letivo do mesmo ano como orientação pedagógica de planejamento.
47	CEIM Marco Floriani Bordin	Presidente Kennedy, 669 Bairro Copacabana	Inaugurado em 30 de abril de 1997 como Creche Sorriso Marco Floriani Bordin. Em 2002 passou a ser denominado de CEIM.	Trazida nos Campos de Experiência como área do conhecimento.
48	CEIM Maria Conceição Nunes	Francisco Felício de Miranda, SN Bairro Varzea	Fundado em dezembro de 2015	Uma das linguagens a ser explorada, de acordo com os RCNEI – o mesmo texto é trazido nas metas. Mencionado sons no direito de aprendizagem “Explorar” embasado na BNCC.
49	CEIM Maria de Castro Arruda	R. Sergipe, 73 Bairro São Cristóvão	No dia 8 de março de 1964 fundou-se o Educandário Espírita e Creche Maria de Castro Arruda para atender crianças filhas de empregadas domésticas e diaristas. Em 2009 foi feito um contrato de comodato com a Prefeitura, criando o Centro de Educação Infantil Municipal Maria de Castro Arruda. Em 09 de setembro de 2014 foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como CEIM.	Não é mencionada.
50	CEIM Maria Joana de Arruda	Visconde de Cairú, SN Bairro Centenário	Construída em maio de 1998. “Então o prefeito de Lages na época, Dr. Décio da Fonseca Ribeiro, conforme Decreto nº 5.237 de 22 de maio de 1998, através de um convênio vindo diretamente de Brasília para	Mencionado sons no direito de aprendizagem “Explorar” embasado na BNCC. Ao descrever o Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas” com palavras como sons, canções, gestos, danças.

			construir 50 CEIM's em Lages" (PPP CEIM Maria Joana de Arruda, 2019, p. 7).	Aparece "cantigas" na organização das rotinas, antes dos momentos de alimentação ou em "atividades pedagógicas" como "músicas".
51	CEIM Marieta Camargo dos Santos	Vergílio Godinho, SN Bairro Brusque	Fundado em 02 de outubro de 1999, pelo Decreto número 2519/1999, assinado pelo prefeito Décio da Fonseca Ribeiro.	Música trazida na Organização Curricular, como um dos Eixos de Trabalho para o planejamento. Em Atividades Pedagógicas, é mencionada como uma das possibilidades de Brinquedos e Brincadeiras, para expressão e socialização das crianças. A música também é mencionada como integrada nos eixos norteadores, interações e brincadeiras. Nos projetos em anexo, a música juntamente com cantigas, aparece como proposta de atividade ou conteúdo para relacionar com a temática dos projetos.
52	CEIM Marina Martins Borges (2010)	Cristóvão Colombo, SN Bairro Guarujá	Criada em 22 de maio de 1998, na gestão do prefeito Décio da Fonseca Ribeiro, denominada Creche Sorriso, com a função de assistência social às famílias carentes.	Em seu PPP não consta nenhuma referência à música.
53	CEIM Maura do Pilar	João José Godinho, 1716 Bairro Frei Rogério	Fundada oficialmente em 1935 pelos freis franciscanos, a "Escola Parochial Frei Rogério" estava situada junto a Igreja "Sagrada Família", no Bairro Frei Rogério. Possuía inicialmente 47 estudantes. De acordo com o PPP do CEIM, "A escola surgiu pela preocupação dos padres Franciscanos com a educação das crianças no Ensino Religioso, mas para isso, se fazia necessário alfabetizá-las" (p. 4). Entre os anos de 1935 e 1939, funcionou no prédio da Igreja, como "Escola Paroquial Padres Franciscanos Frei Rogério". Em março de 1939 recebeu a denominação de "Escola Particular Frei Rogério". No mesmo ano a escola foi transferida para um prédio próprio, de madeira, construído por Frei Hilário, em terreno doado pelo então prefeito Indalécio Arruda, no Bairro Passo Fundo. Em 1945, tem seu nome mudado para "Escola Mista Particular Frei Rogério". No ano de 1946, a escola passa para o poder público. De 1946 a 1968 passou por várias denominações e gestões. Devido a precariedade da estrutura, foi construído um novo local, transferindo-se em 1970 e sendo nomeada de	A música é ressaltada como um dos eixos de trabalho no desenvolvimento pedagógico do CEIM. Não é explanado sobre ele, apenas mencionado.

			“Grupo Escolar Frei Bernardino”, em homenagem ao frei que inaugurou sua primeira estrutura. O Decreto Nº 747, Artigo 1º, de 21 de maio de 1981, fica criada a Pré-Escola Municipal Curió. Em julho de 1990, foi inaugurado o novo prédio, em alvenaria pelo então prefeito. De acordo com o parecer 077/2001 e o Decreto nº 6532 de 23 de novembro de 2001 o “Grupo Escolar Municipal Frei Bernardino” passa a ser denominada “Escola Básica Municipal Frei Bernardino”. Em 04 de junho de 2002, pelo Decreto nº 6668, a unidade passou a ser identificada como “Escola Municipal de Educação Básica Frei Bernardino”.	
54	CEIM Miriam Regina de Oliveira Koeche (2014)	Bom Jesus, SN Bairro Ipiranga	Criada sob o decreto 5237 (22/05/1998), Parecer 098/2002 (09/04/2002), intitulada como “Creches Sorriso”. “No ano de 2002 a Creche Sorriso mudou de nomenclatura passando a chamar-se Centro de Educação Infantil Municipal do Bairro Ipiranga. Posteriormente, com o advento da Lei Municipal nº 3.209, de 17 de agosto de 2005, passou a chamar-se Centro de Educação Infantil Municipal Miriam Regina de Oliveira Koech” (PPP, 2014, p. 5).	Trazida como Eixo de Trabalho a ser contemplado no planejamento. E uma das áreas do conhecimento no Plano Curricular. As cantigas são mencionadas como proposta de acolhida na hora da chegada, da rotina cotidiana da creche, assim como possibilidade de atividade orientada na rotina.
55	CEIM Moranguinho	Eleotério da Silva Furtado, 738 Bairro Centenário	A Creche Moranguinho iniciou suas atividades na década de 80, mais específico no dia 01/05/1984, nas dependências do Centro Social Irineu Bornhausem, no Bairro Centenário. Atendendo crianças de 0 a 3 anos. Tendo como coordenador Sérgio Heck. Devido a necessidade de atender crianças de 0 a 5 anos, instalou-se em novo espaço, conhecido pela comunidade como Charqueada, em 1987, pela funcionária da Secretaria da Criança, a senhora Maria Tereza Bristot. Foi chamada de Creche Moranguinho. Considerando do Decreto nº 6668 de 04 de junho de 2002, deu-se a partir desta data a alteração da identificação desta unidade escolar de Creche Moranguinho para: Centro de Educação Infantil Municipal Moranguinho.	Música trazida como um dos Eixos de Trabalho para o planejamento.
56	CEIM Mutirão	Av. Dos Pessegueiros, SN Bairro Habitação	Diante do decreto nº 745 de 21 de maio de 1981 o prefeito Dirceu Carneiro implantou a Pré-Escola funcionando junto	Trazida como um dos Eixos de Trabalho para o planejamento semanal.

			com a EMEB Mutirão. Sofreu ampliações em 1990, para atender crianças também entre 2 a 3 anos de idade. Na gestão do prefeito Renato Nunes de Oliveira e da Secretária da Educação Neusa Maria Zanguelini, sentiu-se a necessidade de reformar, ampliar e separar a Educação Infantil da EMEB (PPP, 2014).	Na seção 8.2, das Concepções de Desenvolvimento Infantil, menciona a música como uma das linguagens a ser desenvolvida.
57	CEIM Nelson Martins de Almeida	Jose Maria Freitas, 611 Bairro Novo Milênio	Sob a Lei no. 1929 de 13 de março de 2003, o Centro de Educação Infantil Municipal Nelson Martins de Almeida foi inaugurado sob a administração municipal do prefeito João Raimundo Colombo, tendo como Secretária de Educação, Aidamar Seminotti Hoffer.	No Plano Curricular, mencionada como uma das áreas do conhecimento a ser contemplada. Como um dos Eixos de Trabalho para estar presente nos projetos, sendo destacado “cantigas”.
58	CEIM Noé José dos Santos	João Cruz Junior, 311 Bairro Santa Rita	Pelo decreto nº 3943 de 09 de maio de 1994, o Prefeito Municipal Carlos Fernando Agustini, decreta no artigo 1º que fica criada a Creche Noé José dos Santos.	Trazida como um dos Eixos de Trabalho.
59	CEIM Nossa Senhora do Caravágio	Joaquim Nabuco, SN Bairro Caravágio	Criado e autorizado seu funcionamento em 08 de agosto de 2001 pelo Decreto n.º 6435, na gestão do prefeito João Raimundo Colombo. Primeiramente localizava-se em casa alugada. Em 11 de setembro de 2006 ganhou sua sede própria e atual.	Um dos Eixos de Trabalho. Nas metas aparece para ser proporcionado às crianças cantos, sons e expressões. Na rotina aparece “cantigas” juntamente com “atividades pedagógicas”. Trazida como uma das linguagens a ser exploradas baseadas o RCNEI.
60	CEIM Nossa Senhora dos Prazeres	Aujor Luz, SN Bairro Santa Catarina	O CEIM Nossa Senhora dos Prazeres foi fundado no dia 31 de julho de 1992, pelo Prefeito João Raimundo Colombo. O CEIM integrou o projeto PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), instituído pelo governo Collor, sendo que sua construção foi responsabilidade do Governo Federal.	Aparece como um dos objetivos do CEIM, de utilizar as diferentes linguagens, inclusive a musical. Entre os Projetos desenvolvidos no ano de 2010, constava o projeto Música na Aprendizagem, com o objetivo de estimular o interesse musical das crianças “[...] aguçando sua criatividade, através da audição, do tato, da criação, dos ritmos, do contato com materiais musicais variados” (PPP, 2010, p. 22). No Plano de ação, consta a proposta de uma noite cultural com apresentação musical.
61	CEIM Pequeno Príncipe	Salvador Pucci Sobrinho, 289 Bairro Várzea	Criado em 14 de fevereiro de 1992 sob o Decreto n.º 3.230 pelo prefeito João Raimundo Colombo.	Não consta informações.

62	CEIM Primeiros Passos	Leopoldo Stefen, 174 Bairro Coral	Convênio em 2007 entre a ParticiPAI e a Secretaria Municipal de Educação. A primeira disponibilizou a infraestrutura e a secretaria, os profissionais. Em 14 de agosto de 2008 foi fundado o CEIM.	Mencionado o Campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”. Aparece nas metas como uma das linguagens a ser explorada.
63	CEIM Professora Maria Sônia Ferreira de Quevedo	Avenida 1.º de Maio, 1003 Bairro Caravagio	A Sociedade Lageana de Assistência aos Necessitados (SLAN), foi fundada em 15 de novembro de 1948, atuando por 10 anos no amparo a idosos e crianças. Em 1978, com nova diretoria formada, buscou convênios com a LBA, Fucabem e Prefeitura Municipal para o reconhecimento como entidade de utilidade pública. O clube de mães contribuiu de 1978 a 2015. Em 1981, com o convênio da Fucabem, construíram 4 salas de aula. Em 1984 começaram a atender crianças entre 0 e 6 anos de idade e adolescentes entre 10 e 14 anos “com cursos de artes manuais, esportes e manejo de horta” (PPP Professora Maria Sônia Ferreira de Quevedo, 2019, p. 8). Em 2010 foi instalada nas dependências da SLAN uma Creche Municipal, em acordo com a Secretaria Municipal de Educação. Em 2015, a atual secretaria, retirou as crianças e funcionários da SLAN. Em 2017 foi assinado um contrato de comodato com a Prefeitura Municipal de Lages, num período de 10 anos.	Não menciona a música em nenhum momento.
64	CEIM Professora Rosvita Lima Borges	Lauro Luiz da Silva, SN Bairro Maria Luiza	O CEIM do Bairro Maria Luiza foi fundado em março de 1998. Em fevereiro de 2005 foi vinculado ao Sistema Municipal de Educação, junto a Escola Municipal de Educação Básica Professora Belizária Rodrigues. No ano de 2012 o Centro de Educação Infantil teve seu nome alterado para CEIM Professora Rosvita Lima Borges, em homenagem a uma professora da rede estadual do município.	No item “Desenvolvimento Pedagógico do CEIM”, a música é trazida em duas situações: na primeira, ao explicar sobre os benefícios das cantigas de roda, traz como um deles o desenvolvimento do gosto pela música e pela arte; num segundo momento, como uma das metas pedagógica do CEIM, coloca como uma ação: “ Expressar a música com criticidade, memorização, percepção auditiva, emoção e atenção” (p. 16)
65	CEIM Professor Trajano (2018)	Av. Luiz de Camões, 1949 Bairro Conta Dinheiro	“O Pré-Escolar (06 anos) iniciou suas atividades, no período vespertino, em 01 de março de 1983, sendo que no primeiro ano de funcionamento ficou em sala adaptada no depósito da prefeitura, no pátio da escola, até ser transferida para as	Não foi mencionada em nenhum momento.

			dependências da própria escola” (PPP CEIM Professor Trajano, 2018, p. 2). A creche foi integrada à escola, saindo do C.I.M.O. André Luís, em 1990. A turma de Pré-Escolar I (05 anos), do turno vespertino, foi aberta em 23/03/99. “A nomenclatura da escola foi modificada em 04/06/02, atendendo ao Decreto nº6668/02 e à Instrução Normativa nº 004/02, em cumprimento ao que preconizam a LDB e o Conselho Municipal de Educação. Passou então de Grupo Escolar Municipal Professor Trajano (GEM) para Escola Municipal De Educação Básica (EMEB)” (PPP CEIM Professor Trajano, 2018, p. 4). Em 29/03/04, iniciou o Maternal II (Vespertino).	
66	CEIM Professora Rosimery Guimarães Lira	Padre Adriano, SN Bairro Dom Daniel	O Projeto de Lei nº 099/2011 de 18/10/2011 denominou CEIM Professora Rosimery Guimarães Lira. Em 09 de setembro de 2014, foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como Centro de Educação Infantil Municipal.	A música aparece uma vez no item do Plano Curricular do CEIM, trazida como uma das “[...] ferramentas importantes na construção do processo de ensino/aprendizagem” (PPP, p. 23).
67	CEIM Salto Caveiras (Interior)	Av Paulo Andrade de Souza, 1900 Santa Tereza do Salto	Primeiro Centro de Educação Infantil do Campo nesse município deu início a seu funcionamento em 13 de maio de 2001, com o nome de Centro de Educação Infantil Municipal Salto Caveiras, através do parecer nº036/2001 e processo PCME 066/2001.	Mencionado no Plano Curricular como um dos Eixos de Trabalho, definido no ano letivo de 2008.
68	CEIM Sebastião Waltrick Farias	Leontina Ribeiro, 144 Bairro Cohab III	Inaugurada em 21 de dezembro de 1996, pelo Prefeito Fernando Agustini. Secretária de Educação Elenice Borba da Silva. Nomeada de Creche Sorriso.	A música aparece uma vez no Capítulo referente à Programas de Formação dos Professores do CEIM, como uma das áreas do conhecimento contemplada nas formações oferecidas pela Secretaria.
69	CEIM Sempre Viva	Edmundo Soldatelli, SN Bairro Santa Helena	Foi criado em 20 de maio de 1981, pelo Decreto n.º 738, com sede na Associação de Moradores do Bairro Santa Helena. Em 9 de outubro de 2001, foi autorizado seu funcionamento e credenciamento em prédio próprio.	No Plano Curricular a música aparece como um dos eixos estabelecidos pelo RCNEI para “[...] estimular áreas do cérebro das crianças que vão beneficiar o desenvolvimento de outras áreas” (2019, [s.p]). Cada uma das turmas traz estratégias para cada eixo.
70	CEIM Sepé-Tiarajú	Djaime Joaquim Alves, SN	Iniciou suas atividades em 1980 como Pré-Escolar Municipal no antigo salão comunitário da Capela Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que apesar das precárias	Mencionada como um dos Eixos de Trabalho.

		Bairro Passo Fundo	condições atendia até 1996 aproximadamente 32 crianças. Em 1995 o Rotary Clube Lages Coral, liderou uma campanha para levantar recursos com a finalidade de construir um novo espaço para a creche. A Prefeitura Municipal de Lages contribuiu com a mão de obra., inaugurando em 11 de setembro de 1996.	
71	CEIM Suzete Conceição Soares Córdova	Av.. Castelo Branco, 170 Bairro Universitário	Em 16 de fevereiro de 2009 iniciou em salas cedidas pela UNIPLAC. Seu espaço próprio, dentro das dependências da universidade, foi inaugurado em 6 de dezembro de 2012 passando a ser denominado de CEIM Suzete Conceição Soares Córdova.	Trazida como sons no direito de aprendizagem “Explorar”.
72	CEIM Tia Anita	Salustiano Neto, SN Bairro São Luiz	Fundada em novembro de 1975 por um grupo de senhoras da sociedade de Lages o pré-escolar Tia Anita para o atendimento às crianças carentes do bairro. Em 20 de maio de 1981 o prefeito Dirceu Carneiro, criou a Pré-escola Municipal Tia Anita, pelo decreto n. 737 em seu Art. 1.º, passando ao município. Em março de 1992 foram inauguradas as novas dependências no mesmo bairro na localização atual. Credenciada no Sistema Municipal de Educação em 13 de novembro de 2001 sob o Parecer n.º 056/2001. Em 2002 foi denominado CEIM. Em 2008 foi extinta a turma de 1.º ano do EF. Em 2009 foi integrado ao CEIM Juarez Pereira da Silva.	Aparece nas metas como uma das linguagens a ser explorada. Também mencionada como linguagem sonora no Plano Curricular, entre as 10 Competências Gerais determinadas pela BNCC – está contemplada na 4.ª Competência. Também aparece no item Currículo como um dos conteúdos para o domínio afetivo a expressão musical. No Plano de Ensino aparece sons no direito de aprendizagem “Explorar”. É trazida de forma explicativa ao salientar o Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”.
73	CEIM Tia Bira	D. Joaquim do Arco Verde, SN Bairro Centenário	Fundado em 12 de junho de 1992, com princípios cristãos. Sra. Alzira da Silva prestou serviço às crianças pobres por 35 anos. Em 1994 era uma entidade filantrópica. Lei n.º 2.060 de 21 de junho de 1995, declara a utilidade pública da Creche Tia Bira. Em 2003 passou a funcionar em regime de comodato. Em 2006 passou a ser administrado oficialmente pela administração municipal. Artigo 211, parágrafo 2.º passa a denominar as Creches Municipais de Centros municipais de Educação Infantil.	Nos Objetivos do CEIM é trazida como uma das linguagens a ser explorada (RCNEI).

74	CEIM Professora Valeria Guimarães Goss (2019)	Av. Maria de Souza, SN Bairro Guarujá	Contemplada como primeira creche modelo da região serrana através de parceria da Secretaria da Educação com o projeto do governo federal Pro Infância. Decreto n.º 12.160 de 3 de maio de 2011 cria e autoriza o funcionamento do CEIM na gestão do prefeito Renato Nunes de Oliveira. Pela Lei n.º 3740 de 4 de maio de 2011 fica denominado CEIM Professora Valéria Guimarães Góss	Traz no Planejamento Semanal quadros com todos os Campos de Experiência para cada faixa etária (BNCC).
75	CEIM Vila da Criança	Av. Castelo Branco, SN Bairro Universitário	Inauguração oficial do CEIM que ocorreu no dia 11 de setembro de 2006. Foi criado o Centro de Educação Infantil Municipal Vila da Criança, anexo aos fundos da Igreja da Sociedade Islâmica de Lages (Igreja Mesquita).	Mencionada no Plano Curricular como um dos Eixos de Trabalho. Também é mencionado em dois projetos desenvolvidos em 2014 com as crianças, Música na Educação Infantil, Cantigas de Roda (2014) O canto é trazido como uma das múltiplas formas de comunicação.
76	CEIM Vivaldino Silva Lourenço (2019)	Frontino Arruda SN Bairro Pro-Morar	Fundado como Creche e Pré-Escolar Arco-íris em 1.º de abril de 1992 na gestão do prefeito Raimundo Colombo. Alterou-se para Vivaldino Silva Lourenço em 1996.	Aponta brevemente o campo de experiência da BNCC “Traços, sons, cores e formas”
77	EMEB Professora Madalena Miranda Largura (CEIM)	Rua Elizonete Ribeiro Damacena, s/n, Bairro Vista Alegre	A história em termos legais da Escola Municipal de Educação Básica Professora Madalena Miranda Largura inicia-se em 31 de março de 2011, pelo Decreto nº 12.113, que dá nova redação ao artigo 1º do Decreto nº 11.965 de 01/02/2011 onde criava e autorizava o funcionamento da unidade. Teve seu funcionamento efetivado em 07 de fevereiro de 2011.	Trazido como um dos Eixos de Trabalho para a realização do Planejamento Semanal. Mencionado na Rotina das turmas de como estratégia a ser usada entre as atividades dirigidas ou após a alimentação.
78	EMEB Prefeito Waldo Costa	Rua Irmã Erotides, s/n Bairro Vila Nova	Não consta informações no seu histórico sobre a Educação Infantil. A escola foi fundada em 1950. Possui turmas de pré 1 e 2 que pertencem à Educação Infantil	Nenhuma referência à música.
79	EMEB Nossa Senhora da Penha	Rua Artur Ramos, 214, Bairro São Miguel	“Embora tenha sido criado em 1978, o pré-escolar teve seu funcionamento adiado por falta de espaço físico, tendo seu funcionamento efetivado em 1982, com a criação de uma sala de aula própria. Este estabelecimento de ensino teve a sua primeira turma de pré-escolar, em 1982, contando	Não menciona a música em nenhum momento.

			inicialmente com 10 (dez) estudantes e encerrando o ano letivo com 30 (trinta) estudantes” (PPP EMEB Nossa Senhora da Penha, 2019, p. 7).	
80	EMEB Osni de Medeiros Régis	Rua Irmão Joaquim, s/n, Bairro Tributo	“O Grupo Escolar Municipal Tributo funcionava precariamente em local não apropriado, em uma casa de madeira, cedida pelos membros da Associação de Moradores do Bairro” (PPP EMEB Osni Medeiros Régis, 2018/2019, p. 4). Não há registros de ano em que esse grupo escolar iniciou. Em 1990 neste espaço com duas salas, haviam turmas de 2. ^a série de manhã, e no período vespertino uma turma de 1. ^a série e uma de Pré-escolar.	Não menciona a música em nenhum momento.
81	EMEB São Vicente	Rua Vendolino Wiggers, 324 Bairro São Sebastião	Apesar da EMEB possuir uma turma de pré-escola, o PPP não apresenta nenhum dado sobre esta etapa.	Não menciona a música em nenhum momento.
82	CEIM Pedras Brancas (Interior)	Estrada Geral, SN Distrito de Índios	A EMEF Pedras Brancas foi fundada em meados dos anos da década de 1960. O terreno onde consta atualmente foi doado em 1977 por Lúcio Walmeling, segundo professor da escola. Não há registros sobre o CEIM.	No item sobre o CEIM, o PPP salienta os direitos de aprendizagem presentes na BNCC (2017). A palavra “sons” está contemplada no direito de “explorar”. No direito “expressar” aparece o termo “fruição das artes”.
83	CEIM Santa Paulina (Interior)	Localidade de Tributo	A Escola Isolada União do Perigo foi fundada em 1989, sendo municipalizada em 1997 e recebendo o nome EMEF Santa Paulina, em maio de 2003 pela lei n.º2947. Em 2008, diante da necessidade da comunidade devido a plantação de morangos na localidade, foi aberta uma sala para atender crianças menores de 5 anos, sendo fundado o CEIM Santa Paulina.	No item sobre o CEIM, o PPP salienta os direitos de aprendizagem presentes na BNCC (2017). A palavra “sons” está contemplada no direito de “explorar”. No direito “expressar” aparece o termo “fruição das artes”.

**APÊNDICE E – QUADRO CRONOLÓGICO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL MUNICIPAIS DE LAGES COM AS DATAS DE INAUGURAÇÃO OU DE
INÍCIO DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS ENTRE 0 E 6 ANOS⁹⁹**

ANO DE INAUGURAÇÃO	INSTITUIÇÃO COM A DENOMINAÇÃO DA ÉPOCA
Início da década de 1960	Creche Tia Bira (domiciliar)
1963	Creche Domingas Bianchini
1964	Educandário Espírita e Creche Maria de Castro
1975	Pré-escolar Tia Anita
1979	Pré-escolar Gralha Azul Assistência da Ordem da Terceira Infância – ADOTAI
Década de 1980	Assistência Social Nossa Senhora dos Prazeres (hoje CEIM Assistência Nossa Senhora dos Prazeres)
1980	Pré-Escolar Municipal Sepé-Tiarajú
1981	Creche Sempre Viva Creche e Pré-escola Gente Miúda Pré Escola Mutirão Creche Bem-te-vi Pré-Escola Municipal Curió (hoje CEIM Maura do Pilar)
1982	Centro Social Urbano (Creche Cantinho Feliz) Pré-Escolar da EMEB Nossa Senhora da Penha
1983	Pré-Escolar Professor Trajano
1984	Creche Girassol Creche Moranguinho Sociedade Lageana de Assistência aos Necessitados (hoje CEIM Professora Maria Sônia Ferreira de Quevedo)
1985	Centro Infantil Filhos dos Funcionários
1992	Creche Bairro Jardim Celina Creche Paraíso da Criança (hoje CEIM Leonina Rodrigues da Costa) Creche Nossa Senhora dos Prazeres Creche Pequeno Príncipe Creche e Pré-Escolar Arco-íris (hoje CEIM Vivaldino Silva Lourenço)
1994	Creche Noé José dos Santos Creche de Educação Infantil Pedacinho de Gente (hoje CEIM Irmã Dulce)
1995	Creche e Pré-escolar Municipal Ivo Pacheco de Andrade

⁹⁹ Não constam nesta listagem as seguintes unidades: CEIM Celina Tomé Melegari, devido não apresentar histórico da instituição em seu PPP; o CEIM Distrito de Índios, por não disponibilizarem seu PPP para a Secretaria da Educação no ano de 2019; o CEIM Emília Ribeiro de Barros, CEIM Professora Rosimery Guimarães Lira, CEIM Pedras Brancas e a pré-escola da EMEB Prefeito Waldo Costa, EMEB São Vicente e da EMEB Osni de Medeiros Régis por não apresentarem informações de datas de inauguração em seus documentos.

1996	Creche Sorriso Bairro Conta Dinheiro Creche Sorriso São Pedro Creche João José Theodoro da Costa Netto Creche Sorriso da Várzea (hoje CEIM Justine Barth) Creche Sorriso Sebastião Waltrick Farias Creche Sorriso Sementes do Amanhã (hoje CEIM Adriana Aparecida Lourenço)
1997	Creche Sorriso Caroba Creche Sorriso Bairro Santa Cândida Creche Sorriso Emília Furtado Ramos Creche Sorriso Eudalto Lopes de Sá Creche Sorriso Marco Floriani Bordin Centro de Educação Infantil Bairro Santa Maria Creche Sorriso Bairro Santa Mônica Centro de Educação Infantil Municipal Clarício Madruga de Andrade
1998	Creche Sorriso Alfredo Bianchini de Mathia Creche Sorriso Andrea Maris Santa Ana Creche Sorriso Bairro Bom Jesus Creche Sorriso do Bairro Vila Maria Creche Sorriso do Bairro Triângulo (hoje CEIM Cacilda Altomar) Creche Sorriso Jhonatan Kuster Lehmkuhl Jardim Panorâmico Creche Sorriso Juarez Pereira da Silva Creche Sorriso Maria Joana de Arruda Creche Sorriso Marina Martins Borges Creche Sorriso Miriam Regina de Oliveira Koech Creche Sorriso do Bairro Maria Luiza (hoje CEIM Professora Rosvita Lima Borges) Creche Sorriso do Bairro Vila Mariza (hoje CEIM Alfeu Rogério de Liz e Silva) Creche Sorriso Guadalajara (hoje CEIM Bairro Guadalajara) Creche Sorriso Bairro São Paulo
1999	Creche Sorriso Marieta Camargo dos Santos Creche Sorriso Bairro Jardim Residencial Bela Vista
2000	Creche Sorriso Municipal Aristides de Oliveira Campolim
2001	Creche Sorriso Araucária Creche Nossa Senhora do Caravágio Centro de Educação Infantil Municipal Salto Caveiras
2002	Creche Sorriso e Pré-Escolar Municipal do Bairro da Penha (hoje CEIM Aristorides Machado de Melo) Creche Sorriso Iraci Souza Steinke
2003	Centro de Educação Infantil Municipal Nelson Martins de Almeida
2004	CEIM Adelina Tramontin Sommariva
2006	Centro de Educação Infantil Municipal Vila da Criança
2007	CEIM Primeiros Passos
2008	CEIM Santa Paulina
2009	CEIM Chapeuzinho Vermelho CEIM Suzete Conceição Soares Córdova
2010	CEIM Judite Terezinha Dias
2011	CEIM Professora Valéria Guimarães Góss EMEB Professora Madalena Miranda Largura (CEIM)
2015	CEIM Maria Conceição Nunes

ANEXO A – HISTÓRICO 1

COLÉGIO SANTA ROSA DE LIMA HISTÓRICO

A cidade de Lages, insistentemente pedia Irmãs Religiosas da Divina Providência para o trabalho apostólico entre a juventude feminina. A princípio parecia impossível tornar realidade este pedido por causa das grandes distâncias e difíceis circunstâncias.

Porém, pouco a pouco, a idéia da aceitação de uma filiar da Congregação no longínquo planalto catarinense começou a entrar nos planejamentos e nas previsões dos Reverendos Superiores. Assim, em agosto de 1901 um grupo de três Irmãs: Irmã Georgia, Superiora, Irmã Geralda e Irmã Benvenuta, em companhia do Reverendo Padre Carlos Schmees e mais três senhores acompanhantes da caravana iniciaram a difícil viagem para Lages, partindo de Florianópolis, montados em mulas guiados pelos respectivos senhores.

A caravana formava um verdadeiro cortejo pelas montanhas e pelos vales, oferecendo muitas vezes verdadeiro perigo.

A viagem levou nove a dez dias. A entrada na cidade no dia 18 de agosto foi realmente solene: a uma determinada distância de Lages as Irmãs foram recepcionadas pelos representantes da comunidade lageana e saudadas pela banda de música, tocando a marcha da saudação.

As viajantes agora puderam trocar as suas mulas por uma carruagem.

Foguetes anunciaram a vinda das Religiosas ao se aproximarem do centro.

Em 21 de agosto, quarta-feira, foi iniciada a aula com 34 alunos.

O trabalho era intenso, pois tratava-se de preparar os alunos para o primeiro exame e após resultados satisfatório, aumentar o número de matrículas para o próximo ano letivo. Assim as Irmãs se dedicaram logo com afinco à árdua tarefa de educar. Deus abençoou os esforços e o resultado não apenas satisfaz, mas superou em muito as esperanças de todos.

Foi apreciado o modo especial da grande exposição de trabalhos manuais. E o número de alunos crescia.

No ano seguinte, foi iniciado o internato chamado naquele tempo de pensionato.

Em 19 de março de 1904 foi fundado o Coléginho Imaculada Conceição anexo ao grupo Escolar Santa Rosa de Lima, principalmente para atender as crianças de famílias mais humildes.

Em 1905 foi iniciada a primeira parte da construção do Colégio definitivo com a instalação de casa nova, realizada no ano seguinte.

Em 1913 estando em plena construção a Catedral Diocesana foi feita nova ampliação do Colégio, com generoso auxílio dos fazendeiros, e dois anos mais tarde, em 1915, realizou-se a entrada solene no novo Colégio.

Em 1918, graças à bondade de D. Basilissa de Brito, foi feita a instalação da luz elétrica na casa agora já habitada por trinta e nove alunas internas.

A matrícula aumentou gradativamente, atingindo o número de 200 alunos em 1920.

Em 1926, o povo com grande interesse e entusiasmo, festejou o jubileu argentino do Colégio. No ano de 1929 a crônica do Colégio registrou a formatura da primeira turma do Curso Complementar com 07 formandas.

A criança é o raio de sol numa comunidade, assim em 1936 foi registrada a abertura do Jardim de Infância com 50 alunos, alegrando o ambiente com suas gracinhas. Pouco a pouco as salas eram insuficientes. Foi necessário novas construções para alegrar o número cada vez mais elevado de alunos. A solene inauguração teve lugar a 11 de novembro de 1939.

A canalização da água (do rio caveiras) realizada em 1924 favoreceu muitíssimo o Colégio Santa Rosa de Lima, fornecendo água corrente a todos os andares.

A falta de um campo de Educação Física foi notada há tempo, porém, somente em 1943 conseguiu-se pensar na organização do mesmo tendo já em vista o início do Curso Ginásial para meninas, considerado o ramo feminino do ginásio, no qual foi inaugurado em 1944. No mesmo ano ainda foi terminada a ala do internato com a instalação de uma área coberta.

As nossas estudantes sentiram a necessidade de firmar também uma espécie de associação, então sugiu o Grêmio Estudantil Tristão de Athayde (GETA) com a finalidade de dar a seus associados formação esportiva, social e literária.

Em 1967, foi ampliada a biblioteca para possibilitar melhor ambiente para as pesquisas tão necessárias dentro do sistema de educação de hoje. Também a sala dos professores foi mudada para uma sala mais ampla com mobília adequada. Igualmente no mesmo ano foi organizado um gabinete didático para melhor atendimento às professoras do primário.

No ano de 1968 foi contruída uma área coberta do Colégio, para abrigo das alunas em dias chuvosos.

Em 1973 foi contruído o Centro Desportivo Santa Rosa de Lima.

O Curso Normal, atualmente chamado Habilitação Para o Magistério do Ensino de 1º Grau de 1ª. à 4ª. série, teve seu início no ano de 1958, tendo formado 927 professoras desde seu início até o ano de 1984.

.

ANEXO B – HISTÓRICO 2

A construção foi terminada no outro ano com solene inauguração.

Já em 1913 tornou-se necessária nova obra, de ampliação, na oportunidade em que se construía a Catedral Diocesana. Dois anos depois, era o Colégio Inaugurado com novas dependências.

Em 1920 contava com 200 alunas e se constituía no principal Estabelecimento de Ensino Feminino de toda a região do planalto.

O Curso Complementar ao primário, iniciado em 1927, equiparado aos cursos estaduais semelhantes, formou turmas de professoras complementaristas que ajudaram na tarefa de alfabetização das zonas rurais. Integrando grande rede estadual de formação de professores de primeiro nível, o Curso complementar teve papel decisivo nos planos que colocaram Santa Catarina no primeiro plano de educação primária nacional.

O Curso Ginásial começou a funcionar em 1944, constituindo o Departamento Feminino do Ginásio Diocesano de Lages, do qual veio a se tornar independente.

Com as transformações do ensino, o Colégio Santa Rosa de Lima, pode atender aos reclamos da região, aperfeiçoando-se constantemente. Em 1956 teve reconhecida autorização para fazer funcionar um Curso Normal, para professoras, que substituiu o Curso Complementar e dava maior qualificação ao mestrado.

Com outras obras de ampliação, inclusive o Centro Desportivo Santa Rosa, construído em 1972, o Colégio Santa Rosa de Lima, pode apresentar hoje como uma instituição histórica intimamente ligada a vida social e cultural de Lages e regiões vizinhas também, atendendo, desde o Jardim de Infância (aberto em 1936, com 50 alunos) até o curso colegial, em todos os níveis de pré-primeiro grau e segundo grau, atingindo um total de 1.250 alunos em 1974, elo de ligação entre família, escola e comunidade.

No ano de 1975, o Colégio mantém os seguintes cursos:

- 1) Jardim de Infância e Pré-Primeiro grau com 177 alunos,
- 2) 1º grau completo de 1ª a 8ª série (englobando o antigo primário e ginásio) com 835 alunos.
- 3) No 2º Grau funciona o Núcleo Comum com os Cursos Profissionalizantes: Técnico em Secretariado e Habilitação para o Magistério (antigo Curso Normal) com 224 alunas.

Para o próximo ano o Colégio pretende oferecer um curso de um ano, que visa a complementação das alunas que concluíram o Curso de Habilitação para o Magistério, através dos Estudos adicionais, para professoras de Jardim de Infância.

ANEXO C – PRÉ-PRIMÁRIO E JARDIM DE INFÂNCIA

PRÉ PRIMÁRIO E JARDIM DE INFÂNCIA SANTA ROSA DE LIMA
Fundado em 1936

Desde aquele começo, o Jardim Santa Rosa vê milhares de crianças passar por suas salas e dali prosseguir para o Curso Primário.

Temos atualmente no Jardim de Infância 520 alunos.

Os corajosos, inteligentes e intrepidos pequenos cidadãos lageanos são como passarinhos no viveiro quando se encontram no Jardim Santa Rosa;

Pulam, cantam, dançam

Aprendem a manejar lápis e pincel.

Escutam histórias e inventam histórias.

Jogam e fazem competições.

Sentem-se felizes com suas tias e a Coordenadora Irmã Erna, sob a proteção de Santa Rosa de Lima, a grande Santa da América Latina.

Hoje desfilam com garbo diante dos olhos amigos de muitas das pessoas que já frequentaram o mesmo Jardim Santa Rosa, há 20, 30, 40, 50 anos atrás.

Estão reproduzindo, hoje, a história do Sítio do Picapau amarelo.

Criança feliz a cantar.

Hoje te vemos contente marchar!

.....