

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

BEATRIZ HELENA FURLANETTO

INFÂNCIA EM PAUTA

**UM ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA
PRESENTES NAS CANÇÕES E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CURITIBA

2006

BEATRIZ HELENA FURLANETTO

INFÂNCIA EM PAUTA
UM ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA
PRESENTES NAS CANÇÕES E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa História da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Rosa Lydia
Teixeira Corrêa

CURITIBA

2006

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	008
 CAPÍTULO I – DA INFÂNCIA SEM VALOR À INFÂNCIA DE DIREITOS: DIFERENTES CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS DE INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO HISTÓRICO.....	 020
1.1- Introdução.....	020
1.2- Educação, família e infância na Época Antiga e Medieval.....	021
1.3- A infância na Modernidade.....	026
1.4- Concepção de infância, educação e música na Modernidade.....	030
1.5- A educação infantil no Brasil a partir do século XX.....	042
1.6- Concepções de infância na Contemporaneidade.....	051
 CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E PARANAENSES DE 1960 A 2000.....	 056
2.1- Políticas brasileiras para a educação infantil a partir de 1960.....	056
2.2- A nova concepção de infância nas políticas educacionais brasileiras.....	064
2.3- Políticas paranaenses para a educação infantil de 1960 a 2000.....	075
 CAPÍTULO III – MÚSICA, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 1960 A 2000.....	 093
3.1- Música e concepção de infância na educação infantil até a década de 1990.....	093
3.2- A música na educação infantil a partir da década de 1990 e o processo de formação de professores.....	120
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 134
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 147

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as concepções de infância presentes no processo histórico da educação infantil brasileira no período de 1960 a 2000, e como elas se articulam às canções ensinadas na pré-escola e no processo de formação de professores. As concepções de infância referem-se à conceituação e aos modos de ver a infância. Utilizamos a técnica da documentação indireta, que se refere à pesquisa documental e bibliográfica e abrange também, entre outros, iconografias, canções folclóricas, meios audiovisuais, filmes, cds. Investigamos o percurso do conceito de infância da Antiguidade à Contemporaneidade, para identificarmos quais conceituações de infância estariam presentes nas políticas educacionais brasileiras, em particular no Paraná, e como esses “olhares” atribuídos à infância se manifestariam (ou não) nas canções da pré-escola e na formação de professores. Apesar de Platão, na Antiguidade, preocupar-se com a educação física e moral para uma infância sadia – adotando a música para a formação da alma –, até a Idade Média não existiu, na sociedade ocidental, uma consciência da particularidade infantil. Na Modernidade, entre as propostas educativas para as crianças, investigamos as compreensões de infância preconizadas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Nas políticas educacionais brasileiras e paranaenses percebemos, até a década de 1980, uma preocupação mais acentuada com o aspecto biológico da criança (nutrição, saúde e higiene), sendo ela concebida à margem das suas condições econômicas, da classe social e do meio cultural em que vive. A perspectiva da significação social da infância surgiu no ideário de formação de professores e nas políticas educacionais no final do século XX, quando a criança passou a ser entendida como sujeito de direito. As canções da pré-escola parecem refletir parcialmente este percurso do conceito de infância. Retrocedendo no tempo para melhor entendermos o momento histórico em foco, percebemos que a música é utilizada, por exemplo, na década de 1930, para difundir idéias de civismo e higiene, quando o atendimento à infância tinha uma tônica médico-sanitária. Essa ênfase ao patriotismo e à formação de hábitos continua presente nas canções das pré-escolas paranaenses até o final da década de 1970, de acordo com o Projeto do Instituto da Educação do Paraná, adotado nos cursos para formação de professores. A bandinha rítmica e as melodias folclóricas nacionais também aparecem nas atividades pré-escolares desde 1930 até 2000. Percebemos a coexistência de múltiplas compreensões de infância na atual sociedade brasileira. Entretanto, as canções adotadas nas pré-escolas paranaenses, nas fontes consultadas, aparentemente não dão conta desta pluralidade.

Palavras-chave: infância; música; professores.

AGRADECIMENTOS

À professora Rosa Lydia Teixeira Corrêa, orientadora e amiga, pela condução tranqüila, segura e competente, e por ter acreditado na concretização deste estudo, dedicando-me respeito, confiança e credibilidade.

Aos professores Maria Elizabeth Blanck Miguel, Peri Mesquida e Rosane Cardoso de Araújo, pelos ensinamentos, pelos incentivos e pelas contribuições a este texto.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Educação, em especial às amigas Elisiê Rossi Ribeiro, Emerli Schlögl e Érica Elisa Nickel, pelos bons momentos de convivência, de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais Hermenegildo Furlanetto e Maria Leacir Bressan Furlanetto, e à minha irmã Luciane Furlanetto, que mesmo estando a quilômetros de distância, estiveram comigo ao longo desse percurso, demonstrando amor e apoio.

À minha irmã Margareth Furlanetto, pelo inestimável carinho e colaboração.

Às minhas amigas Amélia Cristina Gomes e Haydée Seeling Gorosito, presentes em todos os momentos.

A todos que, de alguma forma, cooperaram para que esta pesquisa fosse realizada.

ABSTRACT

This research intended to investigate the conceptions of childhood, which are present in the historical processes of Brazilian child education between 1960 and 2000, and, also, in which ways these conceptions are integrated both in the songs taught since pre-school and in the process of teacher training. The conceptions of childhood refer to the conceptualization and the ways of seeing the childhood. Indirect documentation techniques were applied, that is documentary and bibliographical research into iconography, folk songs, audiovisual media, films, CDs. The progress of the concept of childhood, from antiquity until our times, was also subject of inquire, in order to identify which concepts of childhood could be present in the Brazilian educational policies, in particular in the state of Paraná, and how these "ways of seeing" attributed to the childhood would manifest themselves (or not) in pre-school songs and in teacher training. However Plato, in Antiquity, was concerned with physical and moral education for a healthy childhood – adopting music for the build up of the soul – until the Middle Ages there was not, in the Western societies, an awareness of child particularity. In the Modernity, among propositions for the education of children, the understandings of childhood advanced by Comenius, Rousseau, Pestalozzi and Froebel, were subject of study here. In educational policies of Brazil and Paraná, it is possible to acknowledge, until the 1980's, a stronger accent on the biological aspects (nutrition, health, hygiene) of children, which were seen outside their economical conditions, their social classes and cultural milieux. The perspective of social signification of childhood was ideated as part of teacher training processes and educational policies by the end of the twentieth century, when the child started to be understood as an owner of rights. The songs in pre-school seem to reflect, partially, this progress in the concept of childhood. Moving backwards in time in order to better understand the present historical moment, it is possible to see that music was used, for example during the 1930's, to spread ideas of civility and hygiene, when the care of childhood had mainly medical, sanitary concerns. The emphasis on patriotism and habits formation was still present in Paraná pre-school songs up to the end of the 1970s, according to the Instituto da Educação do Paraná Project, which was adopted in teacher training courses. The rhythmic band and Brazilian folk songs were also present in pre-school activities from 1930 until 2000. We perceive the coexistence of multiple understandings of childhood in the Brazilian society of today. However, the songs adopted in the pre-schools of Paraná, in the studied sources, apparently do not take into account this plurality.

Keywords: childhood; music; teachers

Alegria de viver

1987

Amo a vida.

Fascina-me o mistério de existir.

Quero viver a magia

de cada instante,

embriagar-me de alegria.

Que importa a nuvem no horizonte,

chuva de amanhã?

Hoje o sol inunda o meu dia.

Helena Kolody

1 – INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu do propósito de identificarmos os valores veiculados nas canções infantis oferecidas às crianças em atividades musicais da pré-escola, que compreende a faixa etária dos 4 aos 6 anos.

No processo educativo-formativo da infância¹, a música tem se mostrado um dos instrumentos eficazes para o desenvolvimento infantil, por trazer conhecimentos de forma lúdica e prazerosa para as crianças. As canções infantis são utilizadas como atividade intelectual, artística e sociabilizadora, presentes nas práticas de musicalização, canto coral, ou inserida nos jogos, brincadeiras, festas, rituais e comemorações.

As atividades musicais, no processo histórico de educação formal da criança, constituem práticas cuja finalidade é significar o mundo infantil ao mesmo tempo em que é instrumento educativo, pois sendo o trabalho docente impregnado de intencionalidade, as canções infantis veiculam determinados valores que avalizam a formação da infância e no processo de “apropriação” de mundo, pela criança.

Considerando-se que a vida humana se desenvolve sobre um contexto determinado, ou seja, que o homem é um ser situado, Saviani (1986, p.39) afirma que “uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas” e “a reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores”, justamente relacionados à formação de certo tipo de homem no decorrer do tempo histórico. Estando a categoria “criança” inserida em um processo

¹ Neste trabalho estaremos utilizando correlatamente os termos infância e criança.

histórico em movimento, o conceito de infância muda de acordo com o tipo de sociedade em discussão, obviamente porque mudam os valores de formação humana.

Assim, considerado o homem como um ser social, o conceito de infância também é determinado socialmente, ou seja, está intimamente relacionado à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade. Nesse sentido, a infância pode ser tratada enquanto uma categoria social e historicamente construída.

Ao tentarmos resignificar um aspecto da educação infantil², tendo por base a música elaborada para essa etapa da vida humana, constatamos que seria necessário investigarmos, primeiramente, as concepções de infância enquanto construções histórico-sociais presentes na educação infantil brasileira.

Ao educador que atua com crianças é imprescindível apreender o significado da infância, o que exige a investigação das diferentes conceituações a ela atribuída em distintos momentos e lugares da história humana. Segundo Oliveira (2002, p.79), “o exame da história da educação infantil tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil”. Essas idéias constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade.

A palavra concepção, do latim *conceptione*, é “o ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações; modo de ver, ponto de vista,

² A expressão “educação infantil”, nesta pesquisa, tem um amplo conceito que abrange a educação da criança de zero a seis anos, em qualquer tipo de instituição pública ou privada. Em função do recorte histórico adotado, a educação infantil será também designada “educação pré-primária” e “educação pré-escolar”, de acordo com a Lei 4.024/61 e a Lei 5.692/71, respectivamente, ou em conformidade aos termos mencionados nas fontes investigadas. A expressão “jardim de infância” se refere especificamente à educação das crianças de 4 a 6 anos – denominação usada aproximadamente no período de 1960 a 1980, como estabeleceram as leis anteriormente citadas –, e é correlato ao termo “pré-escola”, como passou a ser designado posteriormente. O termo “creche” refere-se especificamente à educação das crianças de 0 a 3 anos. Esta questão conceitual também é discutida por Sousa (1996) e Rizzo (1982).

opinião, conceito”, segundo Ferreira (1999, p.519). Para Biderman (1992, p.220), concepção é a “idéia geral que se tem sobre alguma coisa”, e Michaelis (1998, p.551) define-a como “faculdade de compreender as coisas; percepção”.

Portanto, as concepções de infância, neste trabalho, referem-se às idéias gerais, à conceituação e aos modos de ver a infância.

Por outro lado, o termo infância apresenta uma definição complexa:

Do ponto de vista conceitual, no sentido de definir o que vem a ser a infância, o pesquisador depara-se com um campo restrito a categorias, tais como: idade dos sujeitos, o tempo de duração da infância, o espaço destinado à infância, a organização institucional educacional da infância, a legitimidade no processo de socialização das crianças e, fundamentalmente, o próprio processo de socialização (QUINTEIRO, 2002, p.40).

De acordo com a psicologia, o termo infância, do latim *infantia*, é definido como:

Período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade (FERREIRA, 1999, p.1106).

Os estágios da infância apresentados por Ferreira, por exemplo, diferem das limitações por faixa etária presentes na LDB 9394/96 (0 a 3 anos e 4 a 6 anos). Segundo Kramer (1992), a infância, ainda que definida com base no critério de idade, que relaciona certas regularidades de comportamento, ao fator idade se associam determinados papéis e desempenhos específicos (esperados e reais) que dependem da classe social em que está inserida a criança.

Em contrapartida, Galzerani (2002, p.57), ao discutir o significado da infância no universo educacional, refere-se à própria acepção terminológica latina de infância, *in-fans*, que significa sem linguagem. “No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade”. Esta

é, sem dúvida, uma compreensão bastante restrita de infância, justamente porque a limita à linguagem.

A noção de “*infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *daquele que não fala*”, para Lajolo (2003, p.229), retrata o silêncio que se infiltra na noção de infância quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação. Para a autora, não assumindo o lugar de sujeito do discurso, a infância é sempre definida de *fora*: “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda”.

A infância, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.16), “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”. Esta é uma compreensão que mais se aproxima do entendimento que aqui pretendemos tomar sobre esse termo. Diríamos, diante do posicionamento de Kuhlmann, que não só classe social e idade concorrem para a definição de infância, mas também as experiências que lhe são propiciadas no universo sócio-cultural e histórico.

Em contrapartida, cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança, e a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Portanto, para se compreender historicamente as concepções de infância, é preciso não só retomar como refletir sobre diferentes construções que ao longo do tempo têm sido elaboradas.

A partir de uma perspectiva histórica, o quadro do atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil, por exemplo, desde o descobrimento até os anos de 1930, segundo Kramer (1992), tinha uma tônica médico-sanitária. Entre 1930-1980, se concretizam trabalhos de assistência social e educacional à infância tendo em vista, principalmente, o “desenvolvimento nacional”. Com o processo de abertura política, a partir dos anos 80, as lutas pela escola pública recrudesce em todo país, e o direito à educação de todas as

crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores e de trabalhadores em geral. Essas reivindicações serão consideradas na elaboração das regulamentações e leis, enquanto parte de políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, ampliaram e consolidaram a concepção da criança e do adolescente ao considerá-los como cidadãos sujeitos de direitos na sociedade brasileira. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e conseqüentemente os Referenciais Curriculares Nacionais, em 1998, permitiram introduzir mudanças nas áreas administrativa e pedagógica de creches e pré-escolas, por exemplo, correspondentemente a uma nova concepção de infância. Essas mudanças legais e institucionais contribuíram para dar maior visibilidade à questão da infância no Brasil.

Discutir as concepções de infância enquanto construções histórico-sociais presentes na educação infantil brasileira, entretanto, só adquire sentido se articulada à questão da formação de professores, pois são os entendimentos que eles possuem sobre a infância que avalizam (ou não) determinados modos de compreendê-la e, conseqüentemente, educá-la por meio das práticas que realizam. Por isso, parece-nos imprescindível refletir também sobre como as concepções de infância são vistas no universo de formação de educadores, para se compreender historicamente a educação na infância e para a infância.

A educação da criança de 0 a 6 anos, segundo Kramer (2002a, p.129), “ tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância”, que alie sua prática a uma reflexão crítica, e que conceba “a criança como um sujeito histórico, social e cultural”.

Na formulação de propostas para a educação infantil é necessário situar e refletir sobre as concepções de infância, e, conseqüentemente, de educação e de escola. A conceituação de infância deve estar clara no campo educacional por causa da intencionalidade da educação, ou seja, é necessário definir que infância se pretende formar.

Para Khishimoto (2003, p.10), “a educação implica em escolha de valores e, na escola, temos que dizer qual é a educação que propomos e para qual criança”. Sendo a cultura infantil a forma como a criança se apropria do mundo adulto, a escola deve oferecer liberdade para a criança expressar sua cultura, e “a possibilidade da criança expressar sua singularidade e subjetividade está diretamente relacionada com a nossa concepção de criança e de infância” (ibid, p.11).

A complexa questão da infância tem levado estudiosos a buscarem respostas em algumas áreas de conhecimento como a psicologia, a biologia, a psicanálise e a pedagogia. Para Lajolo (2003), dentre as vozes responsáveis pela imagem de infância, em circulação em sociedades do feitio da nossa, destacam-se as artes: a literatura, sem pretensão ao rigor das várias disciplinas que se ocupam da infância, trabalha em surdina, “construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infâncias formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas” (ibid, p. 232). Incluiríamos a música entre as artes que constroem/deconstroem imagens de infância.

Diante disso, consideramos importante analisar, ainda, no processo de formação de professores, o ideário referente às canções infantis. Entendemos que elas estão presentes no processo formativo do professor não como disciplinas, especificamente falando, mas como

saberes³ vinculados a possibilidades de práticas que ensejam aprendizagens mais estimulantes e prazerosas. Assim, esse saber parece não adentrar o trabalho pedagógico docente de maneira aleatória, mas articulado tanto a uma concepção de infância quanto de ensino, historicamente falando.

Depreende-se que as concepções de infância presentes na escola, nas letras das canções destinadas às crianças, e no processo de formação do professor, são construções histórico-sociais que emergem de determinados contextos político-econômicos, e refletem as visões de infância e as práticas educacionais que a elas devem ser oferecidas.

Mas, como os discursos culturais e/ou pedagógicos evidenciam uma concepção de infância ao longo do tempo histórico? Como essas concepções se manifestam em projetos de formação de professores? As atividades musicais aparecem aleatoriamente nas práticas educativas ou elas se vinculam a determinadas construções sociais da infância? Como o passado e presente se articulam nesse sentido?

Se as concepções de infância permeiam a formação dos docentes visando incidir sobre práticas educacionais, elas, provavelmente, também estarão presentes nas atividades musicais escolares. Disto decorrem as seguintes questões: a música se vincula ou não a essas conceituações? Quais são os valores e significados que as canções infantis têm veiculado às crianças? Que tipo de homem está implícito no discurso musical infantil?

Diante do exposto, essa pesquisa buscou responder a seguinte indagação:

- Que concepções de infância podemos identificar no processo histórico da Educação Infantil no período de 1960 a 2000, e como elas se articulam às canções praticadas na pré-escola e ao processo de formação de professores?

³ Tardif (2002, p.215) conceitua o saber docente como um saber plural que está, “de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”

Assim, estabelecemos como objetivo central desta pesquisa a investigação histórica das concepções de infância e as que estão presentes nas canções utilizadas na educação infantil e na formação de professores. Também objetivamos resgatar historicamente as concepções de infância da Antiguidade à Contemporaneidade; identificar as conceituações de infância presentes nas políticas educacionais brasileiras, em particular no Paraná no período de 1960 a 2000, e como a música e a formação de professores se inserem em tais políticas; investigar as canções adotadas nas pré-escolas e na formação de professores paranaenses de 1960 a 2000.

A necessidade de se ter um conhecimento aprofundado da realidade que serve de contexto ao objeto em estudo e dos suportes teóricos principais conduziu-nos à escolha da pesquisa qualitativa, adotando a perspectiva crítico-dialética.

A concepção do materialismo dialético funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência. Para Gamboa (1994, p.103), “o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos”. Nas pesquisas dialéticas, a história – que se preocupa com a diacronia, com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos – é considerada o eixo da explicação e compreensão científica. Portanto, esta visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade, é coerente à nossa conceituação de infância enquanto uma categoria social e historicamente construída.

Na pesquisa qualitativa, como acentua Triviños (1992), a coleta e a análise de dados não são divisões estanques, e as informações que se recolhem geralmente são interpretadas, o que pode originar a busca de novos dados. A fundamentação teórica geral – uma revisão da literatura em torno do tópico em foco – serve para apoiar as idéias que vão surgindo no

desenvolvimento da investigação, mantendo-se uma estrutura coerente, consistente e um bom nível de objetivação.

Para a busca de dados e informações necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos a técnica da documentação indireta. Lakatos e Marconi (2001) consideram a documentação como uma técnica (conjunto de preceitos de que se serve a ciência ou arte) de pesquisa que pode ser dividida em documentação direta e indireta, sendo que esta se refere à pesquisa documental e bibliográfica e abrange, entre outros, arquivos públicos e particulares, imprensa escrita, publicações, meio audiovisuais, iconografias, fotografias, canções folclóricas, filmes, cds.

Na investigação do objeto de estudo, primeiramente realizamos um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo, para “identificar as perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço ou do novo conhecimento”, de acordo com Frigotto (1994, p.88), no sentido de ruptura ou de superação às categorias revisitadas, entendendo-se que, mesmo dentro de uma perspectiva crítica, histórica e transformadora, essas categorias possam se revelar insuficientes pela própria dinâmica da realidade histórica.

Em seguida, na análise documental, buscamos informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse, levando-se em consideração que os documentos se constituem uma fonte estável e rica, dão mais estabilidade aos resultados obtidos, representam uma fonte “natural” de informação e são de uma fonte não-reativa, segundo Lüdke e André (1996).

Ao discutir as relações entre pesquisa e infância, Demartini (2002) identifica dois grupos de relatos orais referentes a crianças. Um primeiro seria o grupo que é mais comum

na produção atual, que são os *relatos sobre as crianças*, e o segundo são os *relatos de crianças*. “São grupos diferentes de relatos, que se referem a experiências muito semelhantes, mas que são muito distintos quanto ao tipo de material que é produzido e quanto ao tipo de fonte a que se pode recorrer, entre outros aspectos” (ibid, p.5).

Para esta autora, os relatos sobre as crianças geralmente são produzidos por pessoas que já passaram por essa etapa. Nesses relatos podem-se obter a apreensão das *imagens de criança* presentes em cada período. Os pesquisadores não trabalham com entrevistas de crianças, mas entrevistas sobre a criança.

No segundo grupo, os relatos são construídos pelas crianças. Nessa perspectiva sociológica de investigar o objeto infância, “a criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma”, segundo Quinteiro (2002, p.42).

Essas duas abordagens do objeto infância nas pesquisas parece decorrer de diferentes *olhares* a ele dirigidos: a criança do ponto de vista do adulto, dependente dele, e a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Para Rocha (2001, p.11), “a mudança fundamental observada na trajetória dos estudos da Psicologia, qual seja, de uma concepção de criança vista apenas como um *vir a ser* para a inclusão de uma dimensão da criança como *ser* concreto e contextualizado”, contribuiu, em certa medida, para identificar as formas e significados próprios da criança na produção da cultura.

Apesar de percebermos uma tendência atual de vários autores (Carvalho, 2003; Faria, Demartini e Prado, 2002; Freitas, 2003; Kuhlmann Jr., 1998; Machado, 2002; Oliveira, 2002; Serediuk, Ramadan e Gobbo, 2003) em reiterar a importância de considerar a criança como um ser social e cultural, dando “voz” a ela para apreendermos suas próprias representações, este trabalho adota uma postura metodológica próxima à primeira

abordagem do objeto infância identificado por Demartini (2002), ou seja, o relato *sobre* a infância. Não desconsideramos o valor das pesquisas que elegem a “fala” das crianças, mas esta abordagem não seria adequada em nossa investigação. Acreditamos, ainda, que os dois enfoques de pesquisa (*sobre* e *da* infância) não se excluem, e sim se complementam.

Ao adotarmos o enfoque *sobre* a criança, entretanto, uma ressalva se faz necessária: não partimos de um “olhar” pré-estabelecido para apreender as concepções de infância no contexto educacional brasileiro; pelo contrário, buscamos quais são os “olhares” que o mundo adulto têm atribuído à infância. Portanto, é nossa postura metodológica que nos leva a tal abordagem, tendo-se em vista o principal objetivo desta pesquisa: a apreensão das diferentes atribuições construídas em torno da infância em cada período histórico.

A tentativa de apreender as concepções de infância nos remete, necessariamente, a estabelecer analogias: compreender os significados dos discursos sociais e das imagens das crianças supõem interpretá-los.

Por outro lado, essas idéias sobre a infância estão diretamente entrelaçadas à produção material e social da existência humana, que se constituem como ideologias hegemônicas em determinados contextos históricos. Vale dizer, que não pretendemos perder de vista esse “olhar sobre a infância”, as condições objetivas nas quais as construções conceituais sobre a infância se desenvolvem. Neste sentido, as concepções de infância não são apenas determinadas ou produzidas ideologicamente, mas também sofrem influências de condições sociais, culturais, políticas e econômicas.

Desse modo, no primeiro capítulo desta pesquisa, para se compreender a infância enquanto uma categoria social e historicamente construída, investigamos o percurso do conceito de infância da Antiguidade à Contemporaneidade. Essa trajetória nos revela que, enquanto no passado não existia uma consciência da particularidade infantil, na atualidade

percebem-se múltiplas compreensões de infância, e os direitos da criança vão sendo, aos poucos, reconhecidos pela sociedade ocidental.

No segundo capítulo, buscamos identificar as conceituações de infância presentes nas políticas educacionais brasileiras e paranaenses, a música (enquanto disciplina ou atividade escolar) e o processo de formação de professores, no período de 1960 a 2000.

No terceiro capítulo, analisamos as canções nas pré-escolas brasileiras e paranaenses, tentando apreender as conceituações de infância nelas presentes e suas implicações no processo de formação de professores.

CAPÍTULO I

DA INFÂNCIA SEM VALOR À INFÂNCIA DE DIREITOS: DIFERENTES CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS DE INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO HISTÓRICO

1.1 – Introdução

Para se compreender a infância enquanto uma categoria social e historicamente construída é preciso retomar e refletir sobre as diferentes construções que ao longo do tempo têm sido elaboradas sobre ela.

Para Kramer (2002 b), dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, vive uma geografia, pertence a um segmento social determinado, estabelece relações definidas segundo o seu contexto de origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas e ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor.

Refletir sobre a criança requer, ainda, pensar nos modos de educar que historicamente são correlatos ao trajeto da existência infantil, considerando a educação não apenas subordinada a uma determinada contextualização política ou sócio-econômica, mas como elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social.

Seria muita pretensão investigar esta multiplicidade de fatores que se articulam e se imbricam no processo histórico. Por isso, tentaremos ressaltar neste capítulo apenas os aspectos considerados relevantes no percurso histórico de construção das concepções de infância.

Assim, tentaremos investigar de forma sucinta e objetiva o percurso do conceito da infância, da Antiguidade à Contemporaneidade, para a apreensão de conhecimentos que possam dinamizar a sua compreensão e, talvez, contribuir para transformar práticas sobre e da educação infantil no Brasil.

1.2 – Educação, família e infância na Época Antiga e Medieval

Desde que o homem é homem a educação se apresenta como um elemento fundamental da construção da comunidade e da subjetividade. A educação se operacionaliza na medida em que constrói e reconstrói a cultura, constrói e democratiza saberes, inclui atores, rememora a história, mitos e ritos e projeta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar, costurando atos e pactos no tecido social (SAMPAIO, SANTOS , MESQUIDA, 2002, p. 166).

Estes mesmos autores, analisando a origem latina da palavra “educação” – *educare* e *educere* – chegam a duas expressões práticas da ação de “educar”: a idéia de conduzir, impondo uma direção, o que a aproxima de “ensino”; e a idéia de oferta, dádiva que alimenta e possibilita o crescimento. A educação “é um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever-ser” (*ibid*, p.166).

A educação, na Antiguidade

consigna ao Ocidente as suas estruturas mais profundas: a identidade da família, a organização do Estado, a instituição-escola, mitos educativos (nas fábulas, por exemplo) e ritos de passagem (da infância, da adolescência), um rico mostruário de modelos sócio-educativos, que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana, características que se sobrepõem, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental. Além disso, a Antiguidade produz a passagem, tanto em educação como em ética e até em gnoseologia, do *ethos* para a *theoria*, fazendo nascer a reflexão auto-regulada, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos, isto é, a pedagogia, articulando-a numa múltipla série de modelos, também reunidos pelo ideal de *paidéia*: de uma formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do ‘cultivo’ do sujeito que ela implica e produz) da individualidade (CAMBI, 1999, p.37-38).

A Grécia é considerada o berço da civilização ocidental. Enquanto em Esparta deu-se muita importância à educação física a serviço da guerra para manter o Estado, em Atenas

surgiu o ideal da formação completa do homem, que colocava no mesmo nível a educação física e a educação intelectual.

Desde o início da organização social e política grega, segundo Fonterrada (2005), acreditava-se que a música influía no humor e no espírito dos cidadãos, por isso ela fazia parte da educação da infância e da juventude, sendo supervisionada pelo Estado.

Nesse contexto, era grande o valor atribuído à música, pois acreditava-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania. As canções não podiam ofender o espírito da comunidade, mas deviam exaltar a terra natal. Os cantos conferiam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade para tomar decisões (ibid, p.18).

Platão (428-348 a.C.), filósofo que teve muita influência sobre a educação grega, na segunda seção da obra “A República”, composta pelos livros II a IV, enfatiza a importância da ginástica para o corpo e da música para a alma. Dividindo a canção em três partes – texto, melodia e ritmo – as palavras devem promover o bom senso e a moderação, despertando comportamentos moralmente elevados; o ritmo e a melodia acompanham as palavras, excluindo queixas e lamentações, embriaguez, moleza e indolência; e a harmonia imita

como convém a voz e a expressão do indivíduo que se comporta virilmente na guerra ou em qualquer situação difícil [...]. Reservemos a outra para ser usada por ele em tempo de paz, na execução de qualquer ato espontâneo, não, porém, violento, mas nas atividades cotidianas [...]. Essas duas modalidades de harmonia: a violenta e a voluntária, são as mais adequadas para imitar a linguagem da infelicidade e da felicidade, da sabedoria e da bravura; com essas é que precisamos ficar.[...] Desse modo, a beleza do estilo, a harmonia, a graça e o ritmo decorrem da simplicidade da alma, não no sentido que eufemisticamente designamos a tolice, mas no verdadeiro, do caráter ornado de beleza e bondade (PLATÃO, 2000, p. 155-158).

Portanto, a formação musical é muito importante para os jovens, por desenvolver neles a sensibilidade e o amor pelas coisas belas e harmoniosas.

A música, a literatura e a arte, para Platão e todos os gregos, “têm grande influência no caráter, e seu objetivo é imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma”, de acordo com Fonterrada (2005, p.19).

Segundo a concepção helênica, a boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade a destrói. Desse modo, na Grécia, a música boa é estreitamente relacionada e determinada pelas normas da conduta moral, o que se mostra no uso da mesma palavra – *nomos* – para designar a correta harmonia e lógica musicais e as leis morais, sociais e políticas do Estado (ibid, p.19).

Para Jaeger (2001), as *Leis* de Platão tratam das bases filosóficas e eugenésicas para a procriação de uma infância sadia, situando também na primeira infância a fase decisiva da educação moral. Platão dedicava atenção às questões médicas por reconhecer a importância do fator fisiológico do caráter, do *ethos*, passando da teoria do tratamento físico do recém-nascido à teoria do caráter. Platão recomendava gerar na criança sensações agradáveis por meio do movimento do corpo, como primeiro passo para a formação da alma: a criança deveria manter-se em movimento constante – pois obrigá-la a permanecer quieta é contrário à sua natureza – e o indicado para sossegá-la não era o silêncio, mas o canto. Para este autor, “Platão concebe a cultura do Homem como formação da alma; é precisamente por isso que ele é o fundador da pedagogia da primeira infância” (ibid, p.1351).

Ainda segundo Jaeger (2001, p.348), “os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos”.

A educação da criança, durante os primeiros sete anos de vida, estava inteiramente a cargo da família: a cultura grega atribui à família o primeiro lugar de socialização do indivíduo, portanto, o regulador de sua identidade física, psicológica e cultural. As crianças

vivem sua primeira infância em família e são submetidas à autoridade do pai, seu tutor legal, que pode reconhecê-las ou abandoná-las.

A família também é o centro da educação romana (735-250 a.C), que dava especial importância à formação do caráter moral dos indivíduos. O pai é o principal responsável pela educação dos filhos, mas a mulher exercia grande autoridade dentro da família, embora não chegasse a participar da vida pública.

A criança só é vista como indivíduo quando alcança a idade adulta, por isso pertence ao adulto e não se acha em nenhuma regulamentação que define regras e bases legais entre o educador e a criança.

Na opinião de Aristóteles, a criança não é capaz de usar seu raciocínio para chegar à virtude, o bem máximo do ser humano. Ele avalia a infância como um período equivalente à doença, um desastre e uma circunstância infeliz. Por isso, a infância não pode ser entregue ao acaso. Necessita de cuidados e exige educação. [...] O valor da infância se constitui, para Aristóteles, nas possibilidades que a infância oferece para serem desenvolvidas (CONRAD, 2000, p.26-27).

Com efeito, a infância é concebida como inoperante, incapaz por ser a criança um ser que nada pode realizar, daí a necessidade de ser guiada pelo adulto.

Essa concepção da infância influenciará a idéia da educação cristã, que, na Idade Média, modificará os princípios educativos, organizando-os em sentido religioso, teológico, ancorados na fé e realizados dentro das instituições religiosas, como os mosteiros e as catedrais. Como nesta época, porém, aparece enfaticamente o pensamento do pecado herdado, ele se refletirá na visão da criança.

Segundo Volnovich (2001), para Santo Agostinho a imagem da infância é dramática: a criança é o símbolo da força do mal, um ser imperfeito que carrega em seu seio todo o peso do pecado original.

Contudo, Santo Agostinho vai mais além: ao opor a imperfeição infantil à perfeição que o adulto pode alcançar, não só outorga valor e especificidade à infância como, além disso, a faz destinatária de tudo o que é condenável. As crianças, em vez de

inocentes, são um modelo de maldades das quais nós, adultos, devemos e podemos nos desprender. Aqui subjaz a idéia de ‘pecado original’. A criança nascia manchada e corrompida pelo pecado dos pais, e o batismo, como tentativa de exorcizar o demônio, pretendia redimi-la. Sendo as crianças esses seres absolutamente maus e endemoniados, justificava-se o tratamento a elas reservado (VOLNOVICH in FERNÁNDEZ, 2001, prefácio p.xiv).

Este autor destaca, ainda, a probabilidade de que, nesta época, o “povo” visse a criança mais como um estorvo do que como pecado, em decorrência do peso econômico que ela representava, e, por isso, era usual o abandono físico e afetivo da criança, desde a indiferença até o infanticídio. A prática de dormir junto com os filhos, por exemplo, que resultava em freqüentes acidentes mortais por asfixia, seria uma estratégia velada para limitar a quantidade de filhos em uma família.

A influência de Santo Agostinho prolongou-se durante séculos na cultura ocidental, sendo permanentemente retomado até fins do século XVII. Porém, se por um lado a criança é vista como um ser malvado e inferior, por outro, ela é ingênua e inocente – papel simbólico exaltado com a infância de Cristo nos Evangelhos – revelando uma tensão presente, neste período, no ideário do cristianismo.

As crianças na Idade Média, portanto, têm um papel social mínimo. São, geralmente, representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos, e elas são espectadores e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis – e até em eventos dolorosos como a morte em público, as crianças estavam presentes.

A educação, antes de tudo, tem como centro a família medieval. Porém, sendo um organismo pouco estruturado, a família cria os filhos, controla-os autoritariamente, mas não os reveste de cuidados. A criança é encaminhada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e suas práticas de vida religiosa: esta ensinava um código moral e aquela, uma técnica e um

ofício. Para Cambi (1999), como a imagem da infância da Idade Média é a cristã – entre o “pecado” e a “inocência” –, suas condições de vida são duríssimas, marcadas pela escassez de bens, por violências e marginalização.

Nas sociedades tradicionais em geral, a infância não é valorizada na cultura antiga: ameaçada por doenças, vítima das altas taxas de mortalidade, sobre ela se faz um mínimo de investimento afetivo, segundo Ariès (1981). Esse autor explora a noção de infância por meio de obras de arte, matéria-prima onde vai buscar compor uma compreensão de infância que dê conta de retratar um tempo e lugar. Assim, ao discutir o trajeto de construção histórica do conceito de infância, ele constata que foi necessária uma longa jornada para a criança sair do anonimato e conquistar um papel mais consistente na família ocidental.

A visão do mundo cristã-medieval abre espaço a individualismos, e a ascensão de uma nova classe social – a burguesia – promove o novo processo econômico (capitalista), o nascimento do Estado moderno e uma concepção de mundo racionalista. A instauração da idade moderna, no século XVI, levará à superação dos fundamentos sociais, morais, econômicos, políticos e culturais da sociedade antiga, e a educação refletirá todas essas mudanças: a formação do homem será orientada por novos valores.

1.3 – A infância na Modernidade

Na Renascença, o pensamento humanista remete-se a uma nova e dinâmica concepção de homem, projetando na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade. A infância é percebida

pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio

social. Daí a necessidade de se dar a ela, de um lado, a liberdade; e do outro, o freio – de modo que o adulto pudesse surgir do equilíbrio. [...] Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da Renascença, os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos: roteiros de civilidade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo (BOTO, 2002, p.17).

Esta autora afirma que a civilidade como programa pedagógico será fortalecida a partir do século XVI, citando o trabalho pioneiro de Erasmo (*A civilidade pueril*, de 1530) como um roteiro de ensino da polidez para uso das crianças, onde o bom comportamento poderia e deveria ser único e universalizado. A civilidade dirige-se à puerilidade e pueril seria a criança que fala correntemente, com vocabulário adequado, uma idade ideal para realização dos aprendizados sociais. Nesse sentido, a puerícia definiu-se como tempo do aprender. O aprendizado da civilidade era uma iniciação à cortesia, aos saberes e aos valores humanistas: a formação da nobreza de mérito, da nobreza de caráter, da nobreza intelectual...da “nobreza” – de onde se depreende o caráter aristocrático da educação clássica renascentista.

Para Gouveia (2004), o sucesso da obra de Erasmo, que circulou ao longo dos dois séculos posteriores, atestam que o autor contribuiu para a construção de um campo de reflexões sobre a educabilidade da infância, e foi capaz de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor da época. Compreende-se assim que, mais do que rotular o indivíduo de pouca idade, “foi a partir do século XVI que foi produzida nas sociedades europeias uma nova identidade infantil. Seus contornos foram definidos por educadores e estudiosos que construíram uma concepção de criança como sujeito aprendiz” (ibid, p.272), nos espaços familiares e escolares.

Os ideais pedagógicos reivindicados pela Renascença são transportados para os colégios jesuíticos, e o *Ratio Studiorum* – código de ensino jesuítico – estabelece a

exposição, o exercício, a repetição e a disciplina como método pedagógico. A criança passava a ser, agora, o aluno que – reunidos em séries, por classes – recebe do educador a leitura e explicação dos textos, na atitude metódica da repetição e da imitação dos autores como estratégia para propiciar o aprendizado.

Ao discípulo (aquele que repete o que o outro diz) , cabe somente a tarefa de *apreender* o conhecimento *transmitido* e, eventualmente, dar resposta às questões apresentadas pela autoridade pedagógica (uma “pedagogia da resposta”). A “resposta” final, no entanto, é prerrogativa do mestre, adulto acabado – potência atualizada. Ele é o escultor que possui a idéia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é visto como uma folha em branco sobre a qual será impresso o carimbo do saber – um elemento passivo que se *con-formará* pouco-a-pouco ao modelo que está na mente do mestre (SAMPAIO, SANTOS, MESQUIDA, 2002, p.175).

A criança é capaz de aprender e tem portanto capacidade, não sendo mais, ao contrário, um ser inerte.

O Ratio Studiorum, síntese e ao mesmo tempo expressão da contra-reforma, traz contraditoriamente uma nova concepção de infância para o interior da igreja católica por meio da Companhia de Jesus: face à necessidade de atrair novos adeptos, seria preciso doutriná-los desde tenra idade. Nesse sentido, o significado de infância será o quanto ele puder representar de potencial para que novos adeptos sejam acolhidos nessa instituição, razão pela qual os colégios tornar-se-iam os principais espaços no cumprimento da tarefa doutrinária: “a formação do homem perfeito, do bom cristão”, segundo Franca(1952, p.44).

Boto (2002, p.31) ilustra o ser-aluno no qual a criança deveria se transformar, em suas características básicas, como alguns previstos modos de ser, de estar no mundo e de agir. O colégio, ao tratar a criança como um específico estado de ser, cria a infância escolar, na qual a criança passa a ser membro de um coletivo, com o qual convive e interage, mas com o qual irá competir. “Os melhores são traçados e nomeados. Os ineptos serão corrigidos; e, os incorrigíveis, serão eliminados. A criança, assim, pelo menos o aluno bem-

sucedido, passará a se autocompreender como criança escolar.” O modelo de ensino jesuítico, fundado sobre uma prática predominantemente oratória e nomeado pela didática de “pedagogia tradicional” , se preocupava em edificar códigos de conduta civil padronizados e uniformes.

Portanto, enquanto na Idade Média a família era dirigida pelo pai – submetida à sua autoridade e organizada mais como um núcleo econômico do que afetivo, no qual a criança existia basicamente como membro da linhagem, como um não-ser adulto – e a escola era sobretudo religiosa, a Modernidade põe em relevo o papel social da educação e a família se torna um núcleo de afetos animada por um “sentimento da infância”, que resulta do reconhecimento e da valorização que as crianças passaram a ter no meio em que viviam.

A alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância, entre os séculos XVI e XVII, retira a criança do anonimato e inicia um período de conquista para a infância: a recuperação e a divulgação de uma preocupação educativa.

Essa nova preocupação com a educação, pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. [...] Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas o mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. [...] O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças (ARIÈS, 1981, p.194-195).

Assim, a sociedade moderna atribui um papel central à família e à escola, na sua identidade educativa, e surgem as primeiras propostas educativas que contemplam a educação da criança de 0 a 6 anos.

1.4 – Concepção de infância, educação e música na Modernidade

A história do ideário pedagógico, a partir do estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, traz uma importante contribuição à história da infância.

A Pedagogia, segundo Libâneo (1997, p.131), existe “desde que houve necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social. Todavia, sua institucionalização ocorre com a modernidade, por volta do século XVI.” O termo pedagogo estaria associado ao saber, à instrução e educação por meio do saber, ou seja, à idéia de formação. Portanto, a produção teórica da pedagogia é fruto da modernidade e está ligada aos acontecimentos como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Industrialização, e tem como ideário “a natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana e a emancipação humana pela razão”.

Assim, a educação reflete o que Bacon propunha para a ciência da época:

O conhecimento vem da experiência, portanto, deve começar pelo estudo da natureza, pelo conhecimento das coisas. Se a referência é a natureza, também deve-se respeitar a natureza da criança. Junto, pois, com uma mudança de método, temos uma atenção nova à individualidade do educando. Ao mesmo tempo, Comênio enaltece o poder da formação da razão como condição para o governo dos povos, como busca da fraternidade entre os homens para superação das diferenças políticas e religiosas (LIBÂNEO, 1997, p. 132).

Desenvolvendo uma concepção educativa que afirma a prioridade, a dignidade e a universalidade da educação, Jan Amos Comenius (1592 – 1670) é considerado o fundador da pedagogia moderna, pois sua orientação tornar-se-á dominante a partir do Renascimento: a educação como garantia da formação do homem para a humanidade.

A obra de Comenius traz não só um “modo correto de ensinar tudo a todos”, como substancialmente um ideário sobre a infância e como ela deve ser educada do ponto de vista escolar. A ótica da infância muda, se desloca daquela sobre a qual a inteligibilidade se

constituía pelo que ela representava aparentemente enquanto ser, para outra cuja lupa será a ciência a explicar capacidades e possibilidades de aprender oriundas dela mesma, entre elas os sentidos. Essa idéia se articula de modo estreito com o que a ciência pode dar no sentido de fazer da criança, por meio de seu potencial futuro, um ser útil à sociedade moderna.

Ao elaborar uma pedagogia “política”, Comenius conecta sua didática a uma proposta sóciopolítica abrangente: o ideal de uma unidade política e religiosa por meio da ciência universal, apoiada na razão e na fé.

Na obra *Didática Magna*, publicada em 1657, Comenius fixou as bases da organização do ensino em quatro períodos sucessivos: a escola maternal para a infância, até os 6 anos de idade; a escola nacional para a puerícia, dos 6 aos 12 anos; o ginásio para a adolescência, dos 12 aos 18 anos; e a academia para a juventude, dos 18 aos 24 anos. Baseando-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino, sua construção pedagógica tem um caráter ético-religioso, enfatizando o aprendizado de virtudes – como a prudência, temperança, fortaleza e justiça – desde a mais tenra idade, para formar o modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes, ou seja, a educação universal seria um instrumento para realizar a harmonia do mundo.

Em seu Plano da Escola Materna, ele recomenda a todas as crianças o aprendizado inicial de metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia, política e moral (ética), pois:

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los a despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois, apenas é necessário que elas cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, em que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola (COMENIUS, 1996, p.415).

Ressaltando a importância de formar o homem racional, sábio, honesto e piedoso, Comenius propõe a utilização das Escrituras Sagradas para a educação nos princípios do verdadeiro cristianismo, ou seja, na moral e na piedade, presente inclusive no aprendizado musical: “adquirirá os primórdios da *música*, aprendendo alguns dos mais fáceis salmos e hinos sagrados, o que terá lugar nos exercícios quotidianos de piedade” (*ibid*, p.418).

No Plano da Escola de Língua Nacional, Comenius coloca a música entre os ensinamentos considerados úteis durante toda a vida, recomendando a toda juventude, dos seis aos doze (ou treze) anos de idade:

Cantar melodias das mais correntes; e aos que tiverem mais aptidão para isso, ensinar também os rudimentos da música.

Aprender de cor a maior parte das salmódias e dos hinos sagrados que são usados em vários lugares, para que, alimentados pelos louvores de Deus, saibam (como diz o Apóstolo) ensinar-se e admoestar-se a si mesmos, mediante os salmos, os hinos e os cânticos espirituais, cantando-se em louvor de Deus nos seus corações (*ibid*, p.428).

Na citação acima, Comenius refere-se ao capítulo três, versículo dezesseis da epístola do apóstolo Paulo aos Colossenses – “A palavra de Cristo habite em vós abundantemente, em toda a sabedoria, ensinando-vos e admoestando-vos uns aos outros, com salmos, hinos e cânticos espirituais, cantando ao Senhor com graça em vosso coração” – evidenciando a importância da música nas Sagradas Escrituras.

Depreende-se que, para Comenius, a infância deve ser disciplinada, obediente e temente a Deus, e mesmo estando sua obra fortemente vinculada ao ideário religioso, é perceptível seu trânsito entre este e a ciência moderna.

O plano da escola materna de Comenius, segundo Almeida (2002), foi elaborado atribuindo aos pais uma tarefa educativa, pois cabia-lhes a responsabilidade pela educação da criança antes dos sete anos. Isto, na época, representava um grande avanço, e chamava

também a atenção para a importância da infância e suas repercussões na vida do ser humano.

No século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica e crítica em relação a tradições, crenças e prática educativas. É a pedagogia do iluminismo, definida como:

[...] teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz, construída segundo modelos ideais novos (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada sobretudo para fins sociais e civis (CAMBI, 1999, p.330).

O Século das Luzes é representado pelo ideal de formação da personalidade plena, da educação integral fundada na razão universal, otimista quanto à possibilidade de produzir um mundo melhor mediante a educação.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Jean Jacques Rousseau (1712 – 1772) que influenciaram a evolução do pensamento pedagógico moderno, ao centralizar a questão da infância na educação, considerando-a como uma idade autônoma e dotada de características específicas, diversas das que são próprias da idade adulta.

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que delas temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (ROUSSEAU, 1973, p.6).

Assim, sua obra *Emílio ou Da Educação* , publicada em 1762, propõe-se à descoberta da condição essencial da criança, como ser em si, como conceito e como categoria analítica. Nesta obra, Rousseau elabora o princípio fundamental da “educação natural”, ou seja, a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e valorizando as necessidades espontâneas das crianças.

Emílio é o nome de um aluno ideal, criado por Rousseau. A obra se divide em cinco livros: o primeiro livro trata da educação desde o nascimento até os dois anos, dá

vários preceitos higiênicos, recomenda a vida em contato com a natureza e ressalta o desenvolvimento e as especificidades da infância. O segundo livro apresenta o período de vida dos 2 aos 12 anos como sendo a idade da natureza, e trabalha o desenvolvimento físico de Emílio: o ensino se realiza através da experiência direta e a primeira educação deve ser negativa para proteger o coração do vício e do erro, pois a natureza humana é boa. O terceiro livro abrange os estudos de Emílio dos 12 aos 15 anos, onde a curiosidade estimula o ensino e o fundamento filosófico é o utilitarismo, isto é, deve-se ensinar tudo o que é útil a cada idade. No quarto livro, Emílio se torna um ser amoroso e sensível, dos 15 aos 20 anos. E o quinto livro se destina à educação de Sofia, que seria a companheira de Emílio.

No segundo livro da obra *Emílio*, Rousseau trata da educação da sensibilidade, educação moral, educação intelectual, educação do corpo e educação sensorial (tato, visão, audição, gosto e olfato). É nesta parte da educação sensorial que o autor faz referência à música, afirmando que o homem tem três espécies de voz – a falante ou articulada, a cantante ou melodiosa e a patética ou acentuada –, e a música perfeita é a que reúne essas três vozes. Porém, as crianças são incapazes dessa música, pois ainda estão aprendendo a falar, e similarmente ao aprendizado da leitura e escrita, não deve haver pressa para ensinar-lhe a ler a música.

Do mesmo modo, no canto, tornai-lhe a voz justa, igual, flexível, sonora; seu ouvido sensível à medida e à harmonia e nada mais. A música imitativa e o teatro não são de sua idade; não gostaria sequer que cantasse as palavras; se desejasse cantar, eu procuraria fazer canções a seu nível, interessantes para sua idade e tão simples quanto suas idéias (ROUSSEAU, 1973, p.152).

O ensino musical deve partir de melodias cantantes, com frases regulares e cadenciadas, e modulações simples. Para se formar a voz e o ouvido recomenda-se cantar ao cravo, e a aprendizagem da música não deve passar de um divertimento.

Para Fonterrada (2005, p.51), “Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical”.

Importa destacar o fato de que Rousseau, ao falar da música para o aprendizado infantil, o faz tendo em conta o nível da criança e seus interesses – princípio que mais tarde será incorporado pela Educação Nova. A concepção de infância, em Rousseau, tem como nuclear a criança, seu tempo, seus desejos, sentimentos e a liberdade como base sob a qual deve ser educada.

Em *Emílio*, portanto, Rousseau demarca as etapas da vida humana para salientar que há um tempo para cada ensino, que diferentes idades são marcadas por diferentes características, e a educação deve estar vinculada à vida da criança, em cada fase do seu desenvolvimento. Assim, Rousseau modifica a visão da infância – evidenciando que a criança tem um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la – e elabora uma pedagogia que celebra a naturalidade e a autenticidade da criança, e sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido pelas convenções sociais.

Portanto, até Rousseau, a criança era considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com idéias próprias, diferentes do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência a ver a educação a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade.

Influenciado pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação, ainda no século XVIII, destaca-se Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827).

O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Há que se destacar, também, que seu projeto educativo tinha a ‘intuição’ como fundamento básico para se atingir o conhecimento. Assim sendo, a educação se fundamenta na *arte de conduzir as crianças de intuições superficiais e fragmentárias a intuições sempre mais claras e distintas* (ALMEIDA, 2002, p.5, grifo da autora).

Organizou seu método educativo de forma mais completa em Yverdon, e seu instituto tornou-se um modelo educativo para toda a Suíça, internacionalizando-se e recebendo visitantes ilustres como Froebel. Depreende-se, a partir das contribuições da psicologia concomitantemente ao desenvolvimento da ciência moderna, uma concepção de infância que deve primar pela instrução.

Em sua obra *Como Gertrude instrui seus filhos*, de 1801, o ensino deve sempre partir da intuição e do contato direto com os elementos da realidade. O método intuitivo, segundo Valdemarin (2004, p.107), “pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.”

...a invenção do procedimento geral do método intuitivo perde-se no tempo, podendo até mesmo remontar a Sócrates, mas sua organização e sua aplicação regular como meio de educação coletiva, adaptada às condições do ensino elementar, devem ser creditadas, com toda honra, a Pestalozzi (ibid, p.112).

A escola, para Pestalozzi, deveria ser uma continuação do lar para a criança: a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.

A música, segundo Lopes (1943, p.99), “era um dos meios de que Pestalozzi lançou mão para educar o sentimento dos seus alunos. Cantava-se muito em Yverdon. Além das aulas de canto, cantava-se durante o trabalho, nas excursões, nas diversões, em todas as ocasiões oportunas”.

As atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética, entre outras, foram utilizadas por Pestalozzi na elaboração dos seus métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos. Sua pedagogia enfatizava ainda a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos, de acordo com Oliveira (2002a).

Os princípios do sistema Pestalozzi de educação musical são:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes.
- Levá-la a observar auditivamente e a imitar os sons, suas semelhanças e diferenças, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno – em suma, tornar o aprendizado ativo, e não passivo.
- Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão, antes de fazer a criança executar a difícil tarefa de praticar todas elas de uma vez.
- Fazê-la trabalhar cada passo dessa divisão até que os domine, antes de passar para o próximo.
- Ensinar os princípios e a teoria após a prática.
- Analisar e praticar os elementos do som articulado para aplicá-los na música.
- Fazer que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental (FONTERRADA, 2005, p.52).

Na pedagogia pestalozziana, o homem ocupa o ponto central do processo educativo: o que mais importa é o crescimento da humanidade no educando, é a formação da personalidade do indivíduo, e não as matérias que se ensinam, e a educação é de natureza espontânea, análoga ao crescimento físico.

Lopes (1943, p.149), refere-se à educação pestalozziana em analogia ao crescimento de uma árvore: “não podemos obrigá-la a crescer segundo a nossa fantasia. O mais que podemos fazer é cercá-la daquelas condições que lhe facilitem o desenvolvimento. Este é espontâneo. Assim é também a educação, segundo Pestalozzi”.

Os princípios gerais dos métodos propostos por Pestalozzi foram resumidos por Morf, um de seus discípulos:

1. A observação ou percepção sensorial (intuição) é a base da instrução.
2. A linguagem deve estar sempre ligada à observação (intuição), isto é, ao objeto ou conteúdo.
3. A época de aprender não é a época de julgamento e crítica.

4. Em qualquer ramo, o ensino deve começar pelos elementos mais simples e proceder gradualmente de acordo com o desenvolvimento da criança, isto é, em ordem psicológica.
5. Tempo suficiente deve ser consagrado a cada ponto de ensino, a fim de assegurar o domínio completo dele pelo aluno.
6. O ensino deve ter por alvo o desenvolvimento e não a exposição dogmática.
7. O mestre deve respeitar a individualidade do aluno.
8. O fim principal do ensino elementar não é ministrar conhecimentos e talento ao aluno, mas sim desenvolver e aumentar os poderes de sua inteligência.
9. O saber deve corresponder ao poder e a aprendizagem à conquista de técnicas.
10. As relações entre o professor e o aluno, especialmente em disciplina, devem ser baseadas e reguladas pelo amor.
11. A instrução deve estar subordinada ao fim mais elevado da educação (apud MONROE, 1983, p.288).

Dando continuidade às idéias de Rousseau e Pestalozzi, no século XIX destaca-se o educador protestante alemão Friedrich Froebel (1782-1852), reconhecido pela criação dos “jardins-de-infância” (*Kindergartens*).

Impregnado pela filosofia romântica, para Froebel, a educação deveria levar o homem à harmonia com o mundo. Como Rousseau, ele também admite que o homem, sendo uma criação de Deus, é bom por natureza. Assim, sua concepção de infância parte de um pressuposto religioso:

Se na infância está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como ‘o divino, o espiritual, o eterno’, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo. É necessário, portanto, reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando da sua atividade criativa com o sentimento e pela arte (com cores, ritmos, sons, figuras etc.) (CAMBI, 1999, p.425-426).

O método froebeliano para a primeira infância – muito difundido na prática escolar do século XIX – fixou a imagem da criança como idade criativa e introduziu o jogo, as brincadeiras e o canto como estímulos à aprendizagem infantil.

Froebel disse que a criança é vida, e seus jogos e brincadeiras são expressões de vida (*Lebensdarstellungen*). O jogo é para a criança como um espelho em que reconhece seu mundo interno e externo. Ativa a expressão de seu interior, e acontece por necessidade interior. Froebel defende a idéia de que a criança, o educando que brinca muito, também aprende muito de suas possibilidades e capacidades... (CONRAD, 2000, p.51-52).

O jogo, na educação infantil, era concebido ora como ação livre da criança ora como atividade orientada pelo professor na busca de conteúdos escolares. Os jardins de infância froebelianos incluíam os jogos livres – que permitem às crianças uma livre exploração oferecendo-lhes apenas o suporte material – e os jogos educativos, nos quais havia clara cobrança de conteúdos a adquirir, segundo Kishimoto (2004).

Entre os jogos utilizados nas brincadeiras cantadas, esta autora destaca as brincadeiras de roda – que giram em torno de temáticas variadas como estações do ano, moinho de vento, pombal, ratinho, temporal, moleiro, flores – e as brincadeiras que exigem a movimentação das crianças conforme o tema da música.

Todos os jogos froebelianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral (KISHIMOTO, 2004, p.102).

Para Valdemarin (2004), deve-se cantar muito nas escolas, e o canto, os jogos, as brincadeiras e a ginástica introduzidas nas propostas educacionais froebelianas, são atividades perfeitamente compatíveis com esta fase da vida:

Alternar os estudos com exercícios físicos, além de ser adequado à capacidade física infantil, proporciona equilíbrio e o equilíbrio é a primeira condição para a ordem. Assim sendo, a ginástica é o contrapeso necessário ao trabalho intelectual, pois sendo ela ritmada pelo canto cadenciado, possibilita que os movimentos corporais sejam guiados pelas palavras da canção. Por isso, deve-se cantar muito na escola: seja para dar ritmo aos jogos e caminhadas, seja para introduzir os estudos ou distribuir os instrumentos de trabalho. Além disso, o canto é entendido como uma espécie de ginástica que desenvolve os órgãos respiratórios e vocais, embora o conteúdo de seus versos deva ser adaptado ao “temperamento” de cada nação (p.112-113).

Froebel elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizando o valor educativo das atividades manuais e da música, pois considerava o canto, o gesto e a linguagem, como formas de expressão de sentimentos e idéias apropriados à educação

infantil. As histórias contadas pelos professores, por exemplo, deveriam ser expressas pela criança na sua própria linguagem e também por meio de canções e representações.

O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio de música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções (OLIVEIRA, 2002, p.68).

Os “jardins-de-infância”, metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas, são espaços adequados aos jogos e brincadeiras, com muitas áreas verdes para estimular as atividades na criança, sob a orientação do educador.

A expressão jardim de infância é simbólica; encerra a própria essência do gênero de educação que a criança está fadada a receber aí; comparam-na a uma planta delicada que um jardineiro atento e perspicaz cerca de cuidados apropriados para ajudá-la a desenvolver-se com força e beleza. [...] A criança é objeto constante de observação e da solicitude da educadora que está sempre pronta para guiar, ajudar, aconselhar, preservar, conter ou ajudar. A criança não recebe apenas uma boa educação, isto é, bons hábitos de higiene e boas maneiras, mas também aprende a pensar bem, observar e julgar, mostrar-se paciente, justa, honesta, boa, prestativa. Se bem que reine a maior liberdade no jardim de infância, especialmente no que concerne à escolha das ocupações, a criança, no contato cotidiano com os companheiros, aprende os elementos de uma vida social e o sentido das responsabilidades (FIQUEMONT, 1963, p. 23-24).

Para Monarcha (2003, p.120) , “teoricamente fundamentado no pensamento de Froebel – ‘despertar o divino que existe no interior da alma humana’ – o Jardim da Infância” tem a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças através dos jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas.

Ao discutir os princípios educativos de Froebel, Arce (2002, p.114) ressalta o papel fundamental da família na formação da criança, e a *auto-atividade livre*, ou seja, a criança deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A liberdade seria “ o oposto da força e do medo, estando ligada ao amor que deveria presidi-la. Esta era uma das principais mensagens de Froebel para os professores, pois a grande influência destes viria do amor”.

Entretanto esta autora, ao refletir criticamente sobre o discurso froebeliano, afirma que, no plano educacional, Froebel acaba por representar a face alienante da ideologia liberal-burguesa: mãe, criança e família tornam-se figuras idealizadas, desligadas do ambiente social, econômico e político no qual estavam inseridas. “Isola-se a família dos conflitos sociais, entregando-a ao pragmatismo da vida cotidiana capitalista e à naturalização das suas relações. A culpa pelo fracasso ou as glórias pelo sucesso social passam a ser depositadas nos indivíduos” (ibid, p.117).

Vale ressaltar que, naquele momento histórico, a visão de Froebel era um grande avanço, e ele não podia ir muito além de seu tempo.

Parte da vida de Froebel transcorreu em uma época da história européia marcada por guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e as Guerras Napoleônicas. “Esse período da história ocidental foi, portanto, marcado por profundas contradições, por uma completa correlação de forças de luta, por uma grande heterogeneidade quanto aos avanços e aos retrocessos nos campos econômico, político e sociocultural”, segundo Arce (2002, p.107).

Essa heterogeneidade torna-se aparente ao se perceber que enquanto Froebel criava os jardins-de-infância, a Revolução Industrial não poupava as crianças que, sendo mão-de-obra mais barata que a dos adultos, foram utilizadas nas fábricas e oficinas, e “eram obrigadas a trabalhar de 12 a 16 horas por dia, em péssimas condições de higiene e sob a vigilância de um feitor atento para que não dormissem nem cedessem à distração”, como ilustra Schultz (1995, p.22). Para essa autora, no início do século XX, na Inglaterra, foram instituídas creches para os filhos das operárias, com características filantrópicas, e esta idéia trasladou para a França e Alemanha. “Na Inglaterra e na França, a experiência teve cunho

assistencialista e paliativo para alguns problemas sociais, enquanto na Alemanha, com Froebel, teve características pedagógicas” (ibid).

Ao longo dos séculos XIX e XX, as idéias de Froebel se difundem por todo o mundo, por meio dos jardins-de-infância. Alguns países europeus e também o Brasil – apesar do “Kindergarten” ter sido criado com o intuito de educar as crianças alemãs de 3 a 6 anos, cujas famílias tivessem poucos recursos – apropriaram-se dessa categoria de estabelecimento para propiciar *status* às crianças com maiores recursos financeiros, segundo Kuhlmann Jr. (2000a). Assim, no Brasil⁴ o jardim-de-infância⁵ foi oferecido como estabelecimento típico da classe dominante, no final do período imperial e início da República⁶.

1.5 – A educação infantil no Brasil a partir do século XX

Com o advento da Revolução Industrial e o crescimento das cidades, surgiram as creches e instituições de cunho assistencialista, no século XIX, encarregadas de cuidar das crianças cujas mães passaram a trabalhar nas cidades, fora de casa, nas indústrias. Assim, a

⁴ Conrad (2000, p.99) afirma que o primeiro Jardim-de-Infância no Brasil foi inaugurado no Estado do Paraná: “Joaquim José Menezes de Viera (Rio de Janeiro, 1851-1897) fundador do colégio que teve o seu nome, abriu o primeiro estabelecimento que ofereceu um Jardim-de-Infância no Brasil em 1875, como escreve KISCHIMOTO (1993, p.90) e confirma KRAMER (1992). Porém, descobriu-se no decorrer deste trabalho, que houve a inauguração de um Jardim-de-Infância no Estado do Paraná (na época ainda província) já no ano de 1862”.

⁵ Segundo Mesquida (1994), o Jardim-de-Infância (para alunos de 4 a 7 anos, cujas disciplinas a serem ensinadas seriam a ginástica, canto, jogos e trabalhos de Froebel) integrava o plano dos cursos da escola idealizada por Rui Barbosa. Discutindo a dialética que une a educação confessional de origem missionária norte-americana à sociedade brasileira, o autor afirma que a Reforma Rui Barbosa foi um relatório apresentado ao Parlamento no início dos anos 1880, cuja importância “para a história da educação brasileira acha-se no fato de que mais do que tudo que havia sido escrito até então em matéria de legislação escolar, Rui Barbosa refletiu os ideais liberais norte-americanos difundidos pelo metodismo” (ibid, p.169).

⁶ O jardim-de-infância no Brasil surgiu no final século XIX, mas esta pesquisa discute a educação infantil brasileira a partir do século XX, quando as ações governamentais e o atendimento às crianças de 0 a 6 anos apresentaram maior significação.

proteção à infância impulsionou em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da saúde, dos direitos sociais e da educação das crianças, distribuindo-se competências e atribuições do Estado e da sociedade e delimitando-se os campos jurídico, médico, assistencial e educacional.

Como a educação passou a ser um fator estruturante da sociedade “moderna” , no final do século XIX e início do século XX – uma época em que estavam presentes as idéias de civilização, progresso, tecnologia e ciência – , a infância e a sua educação integraram os discursos sobre a edificação dessa nova sociedade, e os cuidados com a infância tornaram-se um aspecto a ser considerado nesse modelo de nação moderna, com suas políticas sociais e instituições, segundo Kuhlmann Jr. (2002).

O projeto social de construção de uma nação brasileira moderna, para Oliveira (2002a, p.92), “reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia”. O jardim de infância foi um desses “produtos” estrangeiros.

Assim, historicamente surgiram duas modalidades de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil: creches e pré-escolas.

Os primeiros jardins de infância criados no Brasil, firmados em modelos desenvolvidos noutros países e voltados para crianças mais abastadas foram precursores da atual pré-escola. Já as primeiras iniciativas direcionadas às crianças oriundas das camadas trabalhadoras possuíam um cunho assistencialista e se apresentaram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século XX e sua principal preocupação consistia em atender às necessidades das mães trabalhadoras (CARVALHO, 2003, p.61).

O jardim de infância, portanto, era valorizado como estabelecimento para crianças ricas, e as instituições que prestavam assistência e educavam as crianças pobres eram vulgarmente chamadas de creches ou escolas maternas.

Para Kishimoto (2004), a expansão do jardim de infância carregou consigo a idéia de que apenas crianças de elite tinham o direito de aprender pela pedagogia dos jogos. Da criança pobre emergia uma imagem má, que precisava ser domesticada e disciplinada para não cair em desvios de conduta:

A liberdade e o potencial da educação pelo jogo ao permitir a expressão dessa natureza infantil, considerada má, revela-se incompatível com a educação das camadas populares. [...] Prevalencia a idéia de que a criança pobre devia ser retirada da rua para receber assistência em tempo integral em instituições infantis e a criança rica devia freqüentar o jardim de infância, de meio período, e educar-se por intermédio dos jogos froebelianos (p. 95).

Vale ressaltar que esta escolaridade destinada às crianças diferenciadamente de acordo com a classe social a que elas pertencem, é uma prática iniciada após a Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a ascensão da burguesia ao poder político e econômico. A educação dos filhos, para os burgueses, tornou-se importante para que os futuros adultos obtivessem conhecimentos adequados para administrar os estabelecimentos comerciais que deveriam herdar e para conseguirem posições sociais mais favoráveis, caso os pais não a tivessem. Portanto, as escolas assumiram o papel de etapa preparatória para a vida e o trabalho, preparando a criança para assumir funções adultas. Essa preparação estaria vinculada ao lugar que cada criança ocuparia na sociedade: para os filhos dos burgueses – que ocupariam cargos de técnicos, administradores, legisladores e intelectuais – destinava-se um ensino mais longo e aprofundado, e para os filhos dos trabalhadores braçais, que viriam a ser mão-de-obra da sociedade, destinava-se apenas uma educação básica.

O início do século XX é marcado por avanços tecnológicos, guerras e revoluções, inovando radicalmente cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, e a escola viu-se também colocada no centro de um vasto movimento de idéias e de propostas de reforma.

Na concepção da educação nova, o aluno passou a ser visto como o centro e o sujeito do processo educativo e os métodos ativos de aprendizagem passaram a ser considerados como os mais adequados para a eficiência do processo educativo.

Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “escola nova” ou “escola ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem (LEMME, 1984, p.259).

Nas “escolas novas”, para Cambi (1999, p.514), a infância era vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, “na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança”, e sendo espontaneamente ativa, a criança necessitava “ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias”.

Os grandes temas da pedagogia do ativismo eram o puericentrismo (reconhecimento do papel essencial e ativo da criança em todo processo educativo), a valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, a motivação, a centralidade do “estudo de ambiente” (a criança recebe estímulos para a aprendizagem da realidade que a circunda), a socialização, o antiautoritarismo e o antiintelectualismo (valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente).

Com o apoio do movimento escolanovista europeu e o progressismo americano, os jardins de infância se expandiram no Brasil. Segundo Kishimoto (2004, p.95), as instituições infantis que se desenvolveram nas primeiras décadas do século XX foram influenciadas por princípios oriundos de Froebel, Claparède, Dewey, Decroly e Montessori, que “centralizaram suas propostas na criança, em sua atividade e na utilização de materiais concretos e especialmente na educação pelo jogo”.

Os ideais escolanovistas, aliados às transformações econômicas, políticas e sociais que vinham ocorrendo no Brasil desde o advento da República, para Lemme (1984), impulsionaram a modernização da educação e do ensino, sendo a “Reforma Fernando de Azevedo”, durante os anos de 1927-1930, responsável pela elaboração de um verdadeiro código moderno de educação.

Os *Programas para as escolas primárias* concebido pela Reforma Fernando de Azevedo, estabelecia “um novo padrão de infância moldada aos princípios de higiene e aos referenciais científicos que definiram pelos vieses da psicologia e da puericultura os parâmetros a partir dos quais se forjaram as idealizações mental, física e pedagógica para a infância”, segundo Camara (2004, p.171). A representação de uma infância desejada demonstrava a ênfase atribuída aos princípios higiênicos necessários à formação de uma “infância civilizada” e “útil” ao meio escolar e social, e estava associada ao referencial de criança saudável, ajustada e em consonância com a perspectiva de uma sociedade que se pretendia moderna e civilizada.

Depreende-se que a concepção de uma infância sadia e higienizada significava, para Azevedo, uma infância civilizada, polida e educada. Percebe-se, ainda, que o atendimento à criança era apontado como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade. Nesse sentido, Kramer (1992) parece criticar Azevedo, ao afirmar que a criança era vista como uma categoria neutra e abstrata, pois

ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem referência à sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis) (p.54).

A orientação social de todas as propostas de Fernando de Azevedo, para Kishimoto (2004), originou-se do pensamento de Dewey – que estimulava a adoção de jogo livre

como forma de atender necessidades e interesses da criança – , do método dos centros de interesses propostos por Decroly – que utilizava a atividade lúdica para a aquisição de conhecimentos – e da pedagogia científica de Montessori, que defendia uma escola que permitisse o livre desenvolvimento da criança, organizando um conjunto de materiais destinados à educação sensorial, intelectual e moral da criança. Portanto, predominava nos anos 30 a tendência de misturar elementos de teorias de Froebel, Decroly, Dewey e Montessori na educação pré-escolar.

Fernando de Azevedo foi o relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, com a assinatura de outros vinte e cinco educadores, cientistas e intelectuais brasileiros – entre os quais destacam-se Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Junior, Francisco Venâncio Filho, Cecília Meireles, entre outros – que defendiam a educação como um direito de todos e a escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e contribuíram para divulgar as instituições infantis, o jogo, os parques infantis e a recreação.

Na acepção de escolanovistas brasileiros, segundo Kishimoto (2004), a recreação tem o sentido de atividade orientada na busca de objetivos ligados ao desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Geralmente entram na categoria de jogos recreativos aqueles pertencentes ao folclore infantil, nos quais predominam a atividade motora (barra-manteiga, corda) e rodas cantadas. [...] É a concepção de jogo enquanto recreação que alimenta a expansão dos parques infantis criados a partir dos anos 30 (ibid, p. 109-110).

Refletindo essa influência do movimento escolanovista, alguns educadores brasileiros de vanguarda, como Mário de Andrade – em 1935, ao assumir o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo –, propunham a disseminação de praças de jogos nas cidades à semelhança dos jardins-de-infância de Froebel. Essas praças deram origem aos

parques infantis construídos em várias cidades brasileiras, e refletiam a preocupação com a manutenção do espaço ao ar livre para as crianças que moravam na cidade, e o conseqüente apreço ao divertimento entendido como recurso pedagógico.

Entretanto, os parques infantis eram freqüentados pelas crianças dos meios populares, e as propostas de trabalho educacional pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas – os quais se dirigiam mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, segundo Oliveira (2002a).

Nesta época, os princípios da recreação aspiravam formar a nacionalidade, pois visavam a formação de uma futura sociedade fortalecida com a consciência nacional e os ideais da solidariedade humana, de acordo com Freitas (2003).

A valorização do patriotismo associado à disciplina, à obediência e ao civismo também impulsionou o projeto nacional de ensino infanto-juvenil do canto orfeônico⁷, conduzido por Heitor Villa-Lobos, e voltado para a formação da constituição da infância dócil, disciplinada e civilizada, no governo de Getúlio Vargas.

O movimento do canto orfeônico promovido por Villa-Lobos é analisado por Guérios (2003) como forma de intervenção social utilizado a nível nacional.

Ao discutir a “getulização” da cultura escolar entre os anos de 1930-1940, Vieira (2005, p.199) afirma que o movimento do canto orfeônico idealizado por Villa-Lobos “correspondia a um projeto específico de interpenetração da expressão musical como exercício de poder, mediante afirmação da positividade e da harmonia da cultura nacional”.

⁷ Villa-Lobos, em sua obra “Canto Orfeônico”, adotada oficialmente em todas as instituições que praticavam o canto orfeônico, afirma que esta prática tornou-se obrigatória no Brasil com o decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, da Reforma do Ensino, referendado por Getúlio Vargas. Ele também apresenta sua proposta de educação musical e a Portaria nº 300 de 7 de maio de 1946, do Ministério da Educação e Saúde, a qual orientava o ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias. Essas informações se encontram no Anexo A.

Com relação às críticas sobre o envolvimento político das ações musicais de Villa-Lobos, Fonterrada (2005, p. 197-198) defende que Getúlio Vargas soube “compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar...”

Durante a ditadura do Estado Novo, foram criadas muitas instituições direcionadas à infância, mantendo-se a ênfase no atendimento médico, acrescida do caráter assistencial.

Tratava-se de proteger, tutelar, “salvar” uma infância que se considerava abandonada pela família e que deveria ser abrigada pelo Estado. Inaugurava-se, naquele momento, a prática – que iria se tornar constante – de criar e extinguir órgãos públicos com funções justapostas, mas não se falava, ainda, em *educação* das crianças de 0 a 6 anos (KRAMER, 1992, p.121).

Desde o início do século até a década de 1950, as poucas creches brasileiras eram de responsabilidade das indústrias ou de entidades filantrópicas laicas e religiosas, e o trabalho com as crianças tinha, assim, um caráter assistencial-protetoral:

A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em uma trajetória paralela, classes pré-primárias eram instituídas junto a grupos escolares em várias cidades brasileiras. Assim, de forma desintegrada, ocorria o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins-de-infância e classes pré-primárias (OLIVEIRA, 2002a, p.101).

As tendências médica, alimentar e assistencial continuaram presentes nas iniciativas voltadas à infância até meados de 1960, quando o Estado começou a manifestar sua preocupação com o caráter educativo das ações dirigidas às crianças de 0 a 6 anos, e a pré-escola passou a ser considerada uma alternativa para se resolver os problemas de repetência e evasão escolar no primeiro grau.

Ao analisar as concepções de infância presentes na educação brasileira até a década de 1980, Kramer (1992) critica a imagem da criança baseada na “natureza infantil” que predomina na pedagogia. Para a autora, tanto a imagem da criança na pedagogia

“tradicional” – cuja tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, pois concebe sua natureza como originalmente corrompida – quanto na pedagogia “nova” ou “moderna” – na qual a educação se baseia na liberdade da criança (e não na autoridade do adulto) e na expressão de sua espontaneidade, pois a educação deve protegê-la da corrupção da sociedade, já que sua natureza é pura e revela a inocência original –, “a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família” (ibid, p.23).

Com o processo de abertura política, a partir de 1980, as lutas pela democratização da escola pública e pelo direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos, somadas a pressões de movimentos feministas e de educadores, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, na Constituição Federal de 1988, a qual consolidou a concepção da criança enquanto cidadão sujeito de direitos na sociedade brasileira.

Conclui-se que, durante muito tempo, a criança foi considerada sem valor. Porém, houve uma conquista muito grande em relação ao respeito e à compreensão da sua especificidade e, juridicamente, os direitos das crianças vão sendo, aos poucos, reconhecidos e incorporados pela sociedade brasileira.

1.6 – Concepções de infância na Contemporaneidade

Frabboni (1998), fundamentado nos trabalhos de Ariès, identificou três momentos significativos na vida da criança. No primeiro momento, a *infância negada* ou a “criança-adulto”, compreende a Idade Média e início da Idade Moderna, quando *ser criança* significava tornar-se o *companheiro natural do adulto* – aos sete anos a criança é

reconhecida como capaz de entender e de querer, recebendo a carteira de identidade “jurídica” de adulto, isto é, tem-se a imagem da criança como *humanidade na lista de espera*.

Com a revolução industrial surge uma nova identidade da infância, a da “criança filho-aluno(a)” ou a *infância institucionalizada*: “o direito de *ser criança* (de ter atenções-gratificações-espacos-jogos) é legitimado somente sob a condição de pertencer a *este* tipo de família e a *este* tipo de escola” (ibid, p.67).

O terceiro momento corresponde à contemporaneidade, a *infância reencontrada*: a criança com maior liberdade para viver plenamente a sua infância, em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, mas com a condição de que tudo se desenvolva dentro da instituição familiar ou escolar. Para este autor, a etapa histórica que estamos vivendo, “cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como *figura social*, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (ibid, p.68).

Apesar da compreensão de Frabboni ser bem pertinente, ela não dá conta de entender a infância no bojo da exploração do trabalho na Inglaterra urbano-industrial do século XIX, quando a criança também é usada como força de trabalho nas indústrias. E, a condição de viver, na atualidade, a “infância reencontrada” em substancial medida, depende das condições objetivas das quais a criança faz parte.

É nesse sentido que Kramer (1992) defende a perspectiva da significação social da infância, que considere a condição de vida da criança, ou seja, uma definição do conceito de infância no interior das diversas classes sociais, que corresponda a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais.

Atenta a essa visão social da infância, Godoi (2004, p.31) afirma que a criança brasileira não está tendo oportunidade de vivenciar plenamente sua infância devido à sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo: tanto as crianças ricas quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos. Em função dos valores e ideais capitalistas, a visão social da infância acaba negando sua especificidade e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor. Portanto, esta autora percebe, na contemporaneidade, uma “dupla alienação da infância”: “se, por um lado, a criança pobre precisa se inserir no mercado de trabalho, por outro, a criança rica é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extra-escolares. Assim, ambas têm seu tempo livre comprometido”.

Rocha (1999) afirma que a “infância burguesa”, existente nos estratos sociais médios da sociedade atual, tem a sua vida organizada em função das expectativas e dos desejos dos adultos, voltando a ser vista como “adulto em miniatura”.

A negação do direito de ser criança também é discutida por Spósito (s/d), em entrevista no documentário “Gerações em solidariedade”:

Quando se pensa em crianças que rapidamente são chamadas para o mundo do trabalho que toda nossa legislação hoje proíbe, é realmente a negação do direito de ser criança: crianças proibidas de serem crianças porque devem trabalhar. Um outro modo de negar a fase de vida é pelo consumo: é induzir hábitos de consumo, que o mercado está muito interessado às vezes, em consumir agenda, consumir o relógio do adulto, a roupa do adulto, virar adulto logo. Então essa é uma questão nem sempre perceptível porque todos nós achamos até desinteressante e bonito ver crianças já com hábitos de adulto, mas no fundo isso pode implicar uma negação do direito à fase de vida.

A atual tendência de formar consumidores, segundo Sampaio, Santos e Mesquida (2002) é um reflexo do neoliberalismo sobre a educação – transformando-a em um negócio que, muitas vezes, visa apenas ao lucro –, e demonstra, ainda, os vícios da ação pedagógica dos jesuítas (uma *educação centrada no professor*) que perduram até hoje, inibindo a

capacidade de criar e produzir, por não valorizar a iniciativa, a curiosidade intelectual, a reflexão e a crítica: “Na medida que o aluno é um recipiente passivo de conhecimento, cuja única atividade é a memorização, a ação do pensar e refletir fica prejudicada – inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores em detrimento da criação e da produção” (ibid, p.175).

Pereira (2004) também discute a alienação e o consumismo como decorrência das noções equivocadas de diversão e arte que a Indústria Cultural transmite às crianças. Ao se impor sobre o universo infantil, a Indústria Cultural acaba por restringir gradativamente o seu significado e, ao mesmo tempo, limita esse período a episódios e hábitos que fazem parte do mundo dos adultos.

Nada mais encanta e atrai as crianças do que a diversão. No mundo da Indústria Cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada. A diversão gera consumo e cria outra identidade à infância.

Ocorre que a diversão, muitas vezes utilizada como uma forma sadia e pedagógica para a aquisição de conhecimento, na Indústria possui outras finalidades: consumo, alienação, massificação, rotulação, condicionando para a falta de opiniões próprias. [...] O espaço, antes destinado à criação, é preenchido por desenhos animados, jogos de vídeo games e outros brinquedos técnicos (ibid, p.34).

Portanto, para este autor, os brinquedos, na Indústria Cultural, não assumem funções pedagógicas, mas educam para o consumo. “Outro objeto da Indústria Cultural consiste em incentivar precocemente a libido das crianças. Isso acontece em cenas de comerciais ou em concurso de modelos ainda infantis. A criança se torna um novo produto para as necessidades do mercado” (ibid, p.36).

A formação de consumidores compulsivos, enquanto uma pretensão do projeto neoliberal em andamento nas políticas educacionais brasileiras, também é criticada por Cerisara (2002, p. 344), que defende a construção de uma “pedagogia da educação infantil” e de políticas públicas plurais que “contemplem as diversidades culturais das crianças

brasileiras e que sejam orientadas por práticas emancipatórias em oposição a práticas restritivas da criatividade e da felicidade, práticas que visam à formação de cidadãos”.

Apresentando as situações relacionadas às crianças, evidenciadas nos meios de comunicação, Narodowski (1999) afirma que o “mundo encantado e maravilhoso” da criança entrou em crise, fazendo com que sua situação social permaneça entre dois extremos: a infância da realidade virtual (hiper-realizada) – representada pela minoria das crianças que possuem internet, computadores, canais de TV a cabo, videogames – e a infância da realidade real (des-realizada), na qual se insere a infância que trabalha e a que vive nas ruas, em meio à violência das drogas, do abuso sexual, dos assaltos à mão armada e da exploração do adulto.

Por outro lado, Galzerani (2002, p.58) aponta que a concepção romântica de Rousseau tem intensas ressonâncias na atualidade:

Podemos flagrá-la em nossa valorização dos espaços educacionais afastados da sociedade. Podemos localizá-la em nosso apego simbólico em relação à idéia de que criança é espontânea, é feliz, é boa. Tais concepções persistentes contemporaneamente podem ser lidas como tentativas de assegurarmos a nós mesmos que, a despeito do caos que prepondera em nosso mundo adulto, podemos ser felizes. Isto porque desejamos acreditar que a criança é feliz, que outrora – num movimento de idealização do passado – nós já fomos felizes.

Ao tentar avaliar a construção dominante de criança pequena no mundo anglo-americano, Moss (2002, p.240-242) refere-se a outras construções associadas à infância:

a criança como reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados de sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o ‘desenvolvimento infantil’ biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto.

Para o autor, essas construções produzem imagens distintas da criança: como uma *tabula rasa*, como ser vulnerável, como futuro (potencial não realizado), ou seja, a criança é vista como fraca, carente e “pobre” – no sentido de deficiente, incompleta, passiva – , que necessita de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento. Mas, há também, um outro

conjunto de conceituações de crianças pequenas, no qual as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social e co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. Desse entendimento de criança advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, uma criança com uma voz para ser ouvida, uma criança “rica”.

Diante do exposto, concluímos que há crianças inseridas em realidades sociais diversas, cujo desenvolvimento, tanto físico como psicológico e intelectual, é influenciado pelas condições do meio ambiente em que vivem, pela classe social e pela cultura familiar. Assim, podemos afirmar que coexistem, na atual sociedade brasileira, múltiplas compreensões de infância.

Crianças que descobrem o mundo através da fantasia, da brincadeira, da arte, da linguagem, do movimento, mas também pelas experiências do afeto e do desafeto, do respeito e da agressão, do prêmio e do castigo. Crianças que descobrem o mundo através da própria existência, na polifonia sócio-cultural e histórica da sua realidade.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E PARANAENSES DE 1960 A 2000

2.1 – Políticas brasileiras para a educação infantil a partir de 1960

Este capítulo pretende investigar as conceituações de infância, a música e a formação de professores na legislação educacional brasileira, e, posteriormente, nas políticas paranaenses. Embora este estudo esteja datado entre os períodos de 1960 a 2000, se faz necessário retrocedermos no tempo a fim de que possamos melhor entender os anos subseqüentes.

Até os anos 1920, a educação brasileira, segundo Romanelli (1991), comportou-se como um instrumento de mobilidade social, no sentido mais amplo do termo. “Os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como distintivo de classe, e as camadas médias urbanas procuravam-na como a principal via de ascensão, prestígio e integração no universo dos estratos dominantes” (ibid, p.255).

A luta pela gratuidade, obrigatoriedade, laicidade, co-educação e por um Plano Nacional de Educação, levou um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias renovadoras sobre o ensino – idéias então vigentes na Europa e Estados Unidos, reunidas sob o nome de “Movimento das Escolas Novas” – a redigir o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932. Este documento representou, para Romanelli (1991, p.150), “a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época”, e teve conseqüências práticas na elaboração do texto das constituições de 1934 e 1937.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira carta magna que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Artigo 5º, Inciso XIV), e visava a implementação de um Sistema Nacional de Educação. Segundo Saviani (1997, p.9), “previam-se normas nacionais, um plano nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país”.

Para Romanelli (1991), esta Constituição representa uma vitória do movimento renovador e denuncia uma influência bastante pronunciada do “Manifesto”, ao afirmar ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, ao estabelecer a fixação do Plano Nacional de Educação e a gratuidade do ensino. Entretanto, essa vitória foi de pouca duração, já que a Constituição de 1937 tratou a educação muito restritivamente. Embora mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, e declarando a necessidade de a União fixar as bases e diretrizes da educação nacional, a ênfase na questão do ensino profissional destinado às classes menos favorecidas “denunciava bem a ideologia do Governo, em sua política educacional, favorável a um sistema educacional de discriminação social” (ibid, p.152).

O decreto-lei nº 8.529 promulgado no dia 2 de janeiro de 1946, chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, apareceu num momento de crise política, gerada pela substituição do regime que implantara o Estado Novo por um regime de volta à normalidade democrática. Este decreto-lei subdividiu o ensino primário em duas categorias: ensino primário fundamental e ensino primário supletivo, estando o Canto Orfeônico incluído no currículo do curso fundamental.

Na Lei Orgânica do Ensino Primário, para Romanelli (1991, p.161), “percebe-se um revigoramento da influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos no

‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ de 1932”, principalmente pelo estabelecimento da gratuidade, obrigatoriedade e descentralização do ensino.

Inspirada também nos princípios proclamados pelos pioneiros e caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, uma nova Constituição foi promulgada em 18 de setembro de 1946. Foi baseado na doutrina elaborada pela Carta de 1946 que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, no governo do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, em 1947, constituiu uma comissão de educadores para elaborar um anteprojeto de lei que deu origem à nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20/12/1961, dedica os artigos 23 e 24 do Cap.I, Título VI, à Educação Pré-Primária:

Art. 23: A educação pré-primária destina-se aos menores de 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 partir da década de 1960, com a expansão da força de trabalho feminina, em todo o mundo ocidental, ampliou-se o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A LDB/61 instituiu o limite de idade e espaços de formação para as crianças, traduzindo o momento de substancial avanço industrial ao articular a educação pré-primária ao espaço produtivo, visando dar às mães condições de trabalho na fábrica. Nesse sentido, manifestasse bastante promissora no que se refere ao atendimento de necessidades emergenciais no âmbito social, urbano e industrial. À infância é destinado espaço educativo próprio, o que antecipa uma compreensão de educação formal para essa etapa de desenvolvimento do sujeito.

A ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor, para ajustar a organização do ensino ao novo quadro político.

O ensino primário e médio foi reformado pela Lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, sendo o ensino de 1º grau dirigido às crianças dos 7 aos 14 anos. Com relação ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos, esta lei tratou superficialmente da questão ao dizer, no parágrafo 2º do art.19, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Constata-se que o caráter incisivo posto na legislação é suprimido pela pulverização que distancia o Estado da responsabilidade para com essa educação.

Os dispositivos da Lei 4.024/61 – como os artigos 23 e 24 citados anteriormente – foram revogados e substituídos pelo disposto na Lei 5.692/71. Portanto, percebe-se que, com relação à educação infantil, houve um retrocesso na Lei 5.692/71 em relação à legislação anterior (Lei 4.024/61).

O início do processo de expansão das creches e pré-escolas trouxe à tona, na década de 1970, a crítica ao assistencialismo presente nas propostas da chamada *educação compensatória*. É nesse contexto que essa *educação* passou a ser vista como o oposto de *assistência*, e passou-se a defender que as creches e as pré-escolas precisavam de um projeto *educacional*. Porém,

a polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. [...] É por isso que a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação traz uma perspectiva mais alentadora (KUHLMANN JR., 1998, p.206-207).

Para Silva (2003, p.41), o discurso dos programas de cunho compensatório para a educação pré-escolar, desenvolvido nas instituições educacionais que atendiam as classes populares, consideravam que a educação “era a solução para os problemas tanto educacionais quanto sociais, considerando esses programas a solução para as defasagens escolares ocorridas no 1º grau, alegando a falta de prontidão das crianças pobres para a aprendizagem”.

Depreende-se que a educação compensatória seria uma maneira de resolver o problema de repetência nas séries iniciais do 1º grau, pois acreditava-se que a principal causa de reprovação residia na falta de prontidão para a aprendizagem de que sofriam as crianças advindas das classes menos privilegiadas da população.

A oposição *educação* versus *assistência*, presente na história das instituições de educação infantil, para Silva (2003), reflete questões de cunho político, econômico, cultural e social que envolvem o atendimento educacional a crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

O conceito de educação compensatória, enfatizado como um antídoto para a “privação cultural”, para Kramer (1992), originou-se no pensamento de Pestalozzi e Froebel – que iniciou os jardins de infância nas favelas alemãs, com o surgimento da Revolução Industrial –, e foi expandido por Montessori – que desenvolveu trabalhos de educação pré-escolar com crianças de favelas italianas no final do século XIX e início do século XX – e sua contemporânea McMillan, que ressaltava a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva para compensar as deficiências das crianças. Ou seja, “a pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias” (ibid, p.25).

Para esta autora, a tendência compensatória – expressa na política brasileira de educação pré-escolar – parte da hipótese de uma concepção de infância que pressupunha um “padrão” médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil:

as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “inferiores” à medida que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (*ibid*, p. 24).

Essa concepção assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento, para Kuhlmann Jr.(1998), tem predominado na história da educação infantil brasileira:

Essa concepção se caracteriza pela difusão e aceitação generalizada do conceito de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres. O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação de serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário (p.202).

Este autor propõe uma outra interpretação da história das instituições pré-escolares, na qual a principal questão não é *educação* versus *assistência*, mas sim a superação de uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres.

A polaridade entre assistência e educação, na década de 1970, segundo Kuhlmann Jr. (2000 b), justifica “novas” propostas pedagógicas que não alteram significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista, permanecendo a realidade institucional intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre:

Já algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a

destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha depois de oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (p.54).

Entre as “novas” propostas educacionais que mantêm as características da concepção assistencialista, apontadas pelo autor, talvez possamos incluir o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, elaborado em 1981, quando o Ministério da Educação e Cultura passou a considerar a educação pré-escolar como a primeira fase da educação, colocando-a no contexto da educação básica. Essa decisão baseou-se, principalmente, nas seguintes constatações: as precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira, as conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças e a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981, p.7) enfatiza que estender os benefícios da educação pré-escolar a todas as crianças que deles necessitam não significa oferecer uma “educação pobre para crianças pobres, ou uma escola de segundo nível para crianças dos meios carentes, mas a possibilidade efetiva de oferecer a um grande número de crianças um apoio para superar os condicionamentos negativos a que estão submetidas”. Esta afirmação, entretanto, parece evidenciar o assistencialismo configurado como uma *proposta educacional* específica para as crianças das classes populares, discutida por Kuhlmann Jr. (2000b).

Mesmo afirmando que a educação pré-escolar não deveria ser vista como “preparatória” para o ensino de 1º grau, este documento estabelecia que

...uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança pré-escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao freqüentar o ensino de 1º grau, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema

de evasão e da reprovação na 1ª série. Já se tem dito que não se resolverá o impasse entre a 1ª e 2ª séries, enquanto não forem enfrentados com realismo os problemas sofridos, desde os primeiros anos de vida, pelas crianças que demandarão o 1º grau. Ora, à medida que a educação pré-escolar contribui para que a criança supere problemas decorrentes do baixo nível de renda de seus pais, estará gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo (BRASIL, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1981, p.7-8).

Percebe-se que a educação pré-escolar continuou sendo, “indiretamente”, uma solução para o problema da repetência no 1º grau.

A educação compensatória, para Saviani (1987, p.38), “compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc.” Esses programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação problemas que não são especificamente educacionais, pulverizando esforços e recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. Para o autor, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação para se compensar as carências das crianças das camadas populares: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva etc. Portanto, constatada a existência de deficiências especificamente educacionais, caberia se falar não em educação compensatória, mas em compensação educacional.

Saviani (1987) não nega a importância dos diferentes programas de *ação* compensatória, porém não os considera como programas educativos, e critica a valorização da pré-escola entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau, pois tal tendência se configura numa forma de contornar o problema, e não resolvê-lo.

Com o processo de abertura política ocorrido no Brasil a partir da década de 1980, os movimentos sociais de mulheres, professores, profissionais da área da saúde e da assistência social, contribuíram para intensificar as discussões sobre a qualidade do

atendimento oferecido às crianças de 0 a 6 anos, sendo o principal debate a construção da identidade da educação infantil, ou seja, a função social e pedagógica para esse nível de ensino.

Na década de 1980, quando se negou a dimensão da assistência na educação das crianças pequenas, projetando-se um modelo escolarizante para a educação infantil, com a preocupação de superar o viés assistencialista de muitos programas pré-escolares existentes nesse período, a educação infantil se vinculou fortemente ao modelo de ensino fundamental (Silva, 2003, p.43).

As conquistas do processo de redemocratização e também da luta de mulheres operárias por creche, somadas à preocupação em definir uma função educativa para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos fez emergir, na década de 1990, a configuração de um currículo para a educação infantil, amplamente discutido por Kramer (2002b) e Silva (2003).

A formulação de políticas sociais, o estabelecimento de prioridades orçamentárias, a elaboração de leis e a expansão do atendimento em creches e pré-escolas foi respaldada em direitos constitucionais adquiridos pelas crianças brasileiras de 0 a 6 anos na Constituição de 1988, quando a criança é reconhecida como sujeito de direito.

2.2 – A nova concepção de infância nas políticas educacionais brasileiras

Falar em educação infantil no Brasil, atualmente, implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 05-10-1988 assegura que:

Art. 205: A Educação, *direito de todos e dever do Estado* e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

A Constituição de 1988 também estabelece que os programas de educação pré-escolar são da competência dos municípios⁸, devendo por eles ser mantidos com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

Ainda de acordo com a Constituição:

Art. 277: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Depreende-se, deste artigo, que os direitos da criança e do adolescente estão assegurados pela tripla responsabilidade: família, sociedade e Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) explicitou os direitos da criança e do adolescente e os princípios norteadores das políticas de atendimento, e determinou a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, responsáveis por traçar as diretrizes políticas e zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. O ECA/90 distingue a criança (menor de 12 anos) do adolescente (entre 12 e 18 anos), garantindo-lhes todos os direitos fundamentais:

Art. 3: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 7: A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Estes artigos evidenciam que a criança e o adolescente são concebidos como cidadãos, e seus direitos sociais são garantidos juridicamente. Porém, a sua implementação continua sendo reivindicada pela sociedade brasileira, principalmente através dos meios de

⁸ A municipalização da educação infantil é discutida por Sousa (1996).

comunicação – que alardeiam a situação de miséria e abandono de várias crianças e jovens expostos às drogas, à prostituição infantil, trabalhando e/ou mendigando nas ruas – e das produções acadêmicas, entre as quais poderíamos citar Kramer (1992), Cerisara (2002), Faria e Palhares (2000), Oliveira (2002b), Freitas (2003), Godoi (2004), Kuhlmann Jr. (1998, 2000a), Machado (2002).

Com relação à educação, o ECA/90 estabelece que:

Art. 53: A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

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

Para Ishida (1998, p.15), “o direito da infância e juventude ganhou maior destaque com o advento da Carta Magna de 1988 e principalmente com o Estatuto da Criança e do Adolescente”. Entretanto, ao comentar o artigo 54, este autor afirma que “esse direito encontra no Estado de São Paulo uma grande omissão por parte das autoridades públicas” (ibid, p.111). Entre a letra da lei e sua efetiva implementação há uma grande distância, e ainda se vê em considerável medida a omissão de autoridades públicas no sentido de garantir o direito à educação gratuita da criança e do adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/96) regulamentou alguns direitos assegurados na Constituição de 1988 e reafirmados no ECA/90, reconhecendo como direito da criança pequena o acesso à educação infantil, e colocando a criança no lugar de sujeito de direitos. Foi somente com esta lei que a criança dos 0 aos 6 anos recebeu tratamento adequado numa legislação educacional. Assim, proclamou-se, pela primeira vez na história das legislações educacionais brasileiras, a

educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado, ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Essa visão da criança-cidadã gera uma contribuição, específica da LDB, que também é decisiva para a educação infantil: a consideração de que ela faz parte da educação básica. Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores (OLIVEIRA, S.M.L., 2002, p.37).

A LDB/96 indicou como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29); a sua organização em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos (art.30); e instituiu que a avaliação seja feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção (art.31).

Para Barreto (1998), a distinção entre creches e pré-escolas feita exclusivamente pelo critério de faixa etária, evidencia serem ambas instituições de educação infantil, com o mesmo objetivo – desenvolvimento da criança, em seus diversos aspectos.

Além disso, a LDB afirma que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de educação infantil complementar, mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (ibid, p.24).

Ao incluir-se a educação infantil (creches e pré-escolas) na educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, as instituições de educação infantil vincularam-se às secretarias de educação dos municípios, e não mais às secretarias de assistência social, avançando na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às crianças de 0 a 6 anos.

A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a

uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e assistir –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 2002, p.331).

Essa vinculação da educação infantil ao sistema educacional possibilitou, portanto, a superação de um atendimento ligado aos órgãos assistenciais e apresentou-se como uma medida concreta para a legitimidade institucional da educação infantil.

A Constituição de 1988, certamente, deu respaldo ao novo tratamento dado à educação infantil (art. 208, IV) nesta LDB, o que não ocorria com a Constituição anterior. Mas, as recentes conquistas ocorridas no Brasil no campo da educação infantil, foram fruto do trabalho de educadores e da sociedade, que entenderam a importância da educação das crianças dessa faixa etária.

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002, p.331).

A LDB/96 expressou um projeto educacional com orientações gerais que têm norteado o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, atribuindo, correspondentemente à Constituição de 1988, substancial responsabilidade aos municípios para oferecerem a educação infantil em creches e pré-escolas, com prioridade ao ensino fundamental.

Com relação ao financiamento para a educação infantil, Cerisara (2002) afirma que a LDB/96 é omissa: sem recursos é impossível realizar a transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação e redefinir o caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação, ou

seja, a educação infantil foi marginalizada. A parceria entre Municípios, Estado e Governo federal, insinuada na legislação, acaba por diluir as responsabilidades em relação à educação infantil.

Cury (2002, p.181) também concorda que a partilha financeira entre União, estados e municípios não está ocorrendo, e o ônus da educação infantil tem ficado com os municípios: “trata-se, portanto, de claro recuo de entes estaduais e da União, implicados obrigatoriamente na sustentação da oferta desta etapa da educação, e de transferência de ônus sem o devido respaldo”.

A LDB/96 também estabeleceu a necessidade de se criar diretrizes para a educação nacional, com o intuito de disponibilizar conteúdos mínimos para que os alunos tenham acesso ao desenvolvimento necessário para o pleno exercício da cidadania:

Art. 9 – Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Para disponibilizar conteúdos mínimos a serem adotados na prática diária da escola, o Ministério da Educação (MEC) editou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), sendo o primeiro documento curricular nacional para a faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (...) subsidia o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil, aprovando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, RCNEI, 1998, v.1, p.13).

O RCNEI foi organizado em três volumes – Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

O primeiro volume delimita as especificidades da educação infantil, enfatizando as particularidades da criança, o educar, o cuidar, a brincadeira como forma de comunicação infantil, o professor de educação infantil, a socialização das crianças, a organização do espaço e do tempo, a parceria com as famílias, entre outros aspectos.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.[...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (ibid, p.21).

Portanto, neste documento, a concepção de infância está atrelada à condição social, ou seja, em uma mesma sociedade e época existem diferentes maneiras de se considerar as crianças, dependendo da classe social a qual pertencem. Fica implícito, ainda, a consideração às diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, religiosas, etc., presentes no universo infantil.

É possível perceber que o primeiro volume tem como referência a criança e seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas e expressivas.

O segundo e terceiro volumes são denominados “âmbitos de experiência” e aparecem como categorias curriculares, de caráter didático, para a organização pelo professor dos conteúdos a serem desenvolvidos nas instituições de educação infantil. Os “âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças” (ibid, p.45).

O âmbito de Formação Pessoal e Social contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, visando o desenvolvimento de capacidades de

natureza global e afetiva – como a socialização e a auto-estima – e tem como eixo de trabalho o tema Identidade e Autonomia.

O âmbito Conhecimento de Mundo está dividido em seis eixos de trabalho (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática), os quais foram escolhidos “por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade”. (ibid, p.46). Entretanto, o RCNEI tem sido objeto de algumas análises críticas.

A elaboração e a divulgação do RCNEI, segundo Faria e Palhares (2000), “atropelou” todo um processo que vinha se configurando na educação infantil, revelando uma descontinuidade na política curricular que vinha sendo desenvolvida pelo COEDI/MEC, a qual considerava a especificidade da educação infantil.

O segundo e terceiro volumes evidenciam um caráter acentuadamente escolar, pois estão organizados em objetivos, conteúdos e orientações didáticas para cada faixa etária, constituindo preceitos normatizadores que condicionam as propostas curriculares municipais, os livros didáticos, a formação de professores e a forma de desenvolver a prática educativa no cotidiano escolar, revelando que a proposta do MEC é fechada e restrita, e não aberta e flexível como se aponta no primeiro volume.

Apesar de ser intitulado Referencial Curricular, esse documento, segundo Silva (2003, p.106), é um material de caráter descritivo, “e que chega ao professor como algo que ‘deve ser’ realizado, apontando as formas que se considera mais adequadas para concretizá-lo”.

Ao discutir a versão preliminar do RCNEI, trazendo a análise de vários pareceristas sobre o documento, Cerisara (2000) aponta para uma certa ambigüidade nele presente:

Além de haver um questionamento a respeito do uso do termo *âmbitos de experiência*, o fato de que para cada eixo ou área terem sido organizados objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas foi mais enfaticamente criticado, já que evidencia o grave problema desta parte do RCNEI que parece ser a contradição entre a concepção teórica apresentada e a estrutura no qual o mesmo se baseia (p.33).

Para esta autora, a concepção de criança predominante neste documento é

uma concepção abstrata e reducionista vista unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não o toma como princípio educativo uma vez que privilegia mais o ‘sujeito escolar’ do que o ‘sujeito criança’. É neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direito (CERISARA, 2000, p.30).

Godói (2004, p.38), ao analisar o terceiro volume, afirma que os eixos revelam uma limitação, na medida em que o trabalho fica restrito ao cumprimento dessas áreas, e, além disso, “o conhecimento foi dividido e fragmentado como ocorre na escola, já que esses eixos, na verdade, representam as famosas disciplinas do Ensino Fundamental”.

A forma de organização e o conteúdo trabalhado nos volumes II e III do RCNEI evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental, segundo Cerisara (2002), e revelam que

[...]as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (p.340).

Haddad (apud Carvalho, 2003) também concorda que o RCNEI nega a especificidade da infância, pois os programas voltados às crianças menores de três anos priorizam os cuidados básicos, recrutando profissionais com menor qualificação e remuneração, e as propostas para as crianças maiores de três anos acompanham o modelo curricular do ensino fundamental, priorizando as ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, com um enfoque institucional. Ou seja, as estratégias para a ação educativa não se conformam aos interesses e às capacidades da faixa etária das crianças beneficiárias,

pois as crianças de 0 a 6 anos estão na fase pré-operatória, pré-lógica e pré-categorial, e suas capacidades de análise e síntese situam-se numa fase posterior: a infância é uma etapa da vida que biológica, física, emocional, cerebral e psiquicamente requer tratamento específico.

Diante do exposto, o RCNEI aparece como um documento ambíguo conceitualmente, pois se na Introdução percebe-se uma concepção geral/fundamentação teórica inovadora, o texto do segundo e terceiro volumes não avalizam essa iniciativa, apresentando-se mais como uma proposta didático-pedagógica do que como um referencial teórico.

Para Cerisara (2002), a leitura da versão final do RCNEI evidencia uma certa imaturidade ainda presente na área de educação infantil, em relação à sua especificidade, sendo necessária a produção de conhecimentos sobre como deve ser a educação para as crianças de nosso país. Por não ser obrigatório, a instituição de ensino não precisa se subordinar ao Referencial, o qual “deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos” (ibid, 342).

Como orientação nacional para a educação infantil, esta autora indica as “Diretrizes Curriculares Nacionais”, que apresentam de forma clara as diretrizes obrigatórias para esta área.

Em conformidade com a LDB/96, instituiu-se em 1999 as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que definem os fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum.
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – [...]

III – As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Essas diretrizes estabeleceram os princípios éticos, políticos e estéticos norteadores dos objetivos, dos conteúdos, e da avaliação das propostas curriculares/pedagógicas das instituições de educação infantil, permitindo a autonomia das instituições na definição dos projetos educacionais-pedagógicos, e incentivando o trabalho coletivo – famílias, professores e crianças assumem a autoria desse projetos.

Essa iniciativa configura-se como parte da política curricular dirigida à educação infantil, na qual tem-se a definição de um documento de referência nacional, que visa à normatização dos conteúdos, ações e práticas a serem desenvolvidos nas instituições educacionais que atendem as crianças de 0 a 6 anos (SILVA, 2003, p.50-51).

Ao traçar um breve diagnóstico da situação da educação infantil brasileira – a partir de dados estatísticos levantados em 1995/1996 – Barreto (1998) considera os avanços na legislação nacional ocorridos no final do século XX, mas aponta como desafios para o efetivo atendimento do direito da criança à educação, as questões do acesso e da qualidade do atendimento. O acesso à educação infantil deixa ainda a desejar, especialmente porque as crianças de famílias de renda mais baixa estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. Os padrões de qualidade do atendimento das instituições também estão bastante aquém dos desejados, pois nas creches e pré-escolas há insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a

separação entre as funções de cuidar e educar; a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas, entre outros problemas encontrados.

Entre os desafios para a melhoria da qualidade da educação infantil, esta autora destaca, ainda, o da formação e da valorização do profissional que atua na área, enfatizando que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos exige que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, e que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função. A deficiente qualificação do corpo docente dificulta, também, a viabilização das propostas pedagógicas elaboradas para a educação infantil, isto é, para transformar em prática os pressupostos estabelecidos nos documentos.

Ao comentar os direitos da criança assegurados na Constituição de 1988, Cury (1998, p.15) também afirma que “se do ponto de vista da Declaração hoje nós temos o que existe de mais avançado, certamente ainda resta um longo caminho a percorrer, para chegarmos às garantias da efetivação deste direito”.

Portanto, podemos concluir que, embora a Constituição de 1988, o ECA/90 e a LDB/96 representem avanços ao considerar as crianças como sujeitos de direito, certamente muito ainda precisa ser feito no plano prático.

2.3 – Políticas paranaenses para a educação infantil de 1960 a 2000

A Lei nº 4.978, publicada em 5 de dezembro de 1964, organizou o Sistema Estadual de Ensino no Paraná, em conformidade à legislação nacional vigente, no caso, a Lei 4.024/61. O Ensino Pré-Primário é tratado no Título II, Capítulo I, Seção I, do qual destacamos os artigos:

Art. 79 – A educação pré-primária tem como objetivo:

- a) – oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar;
- b) – iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhes situações e recursos para aquisição de hábitos e atitudes de vida social;
- c) – preencher as lacunas e deficiências da educação familiar, através da criação do equilíbrio emocional e psicológico;
- d) – preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através do seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual.

Art. 80 – O ensino pré-primário, destinado aos menores até sete (7) anos de idade, deverá ser ministrado em escolas maternais ou em Jardins de Infância.

Art. 86 – A direção da aprendizagem nos Jardins de Infância, exercida sempre de modo informal nos campos da linguagem, da matemática, das noções gerais, *das artes em geral*, da educação física, da religião, visará, especialmente, favorecer na criança a aquisição de habilidades e a formação de hábitos e atitudes convenientes à sua educação integral (grifo nosso).

As escolas maternais destinadas às crianças de 2 a 4 anos, e os Jardins de Infância, para crianças de 4 a 6 anos, podiam ser organizadas e mantidas não só pelos poderes públicos ou instituições particulares de ensino, como também por empresas comerciais, industriais e agrícolas que mantivessem mães de menores de 7 anos a seu serviço. Essas empresas eram estimuladas a manter, por iniciativa própria ou em cooperação com o poder público, instituições de educação pré-primária. As escolas maternais oficiais estaduais destinavam-se exclusivamente às crianças cujas mães exerciam atividades remuneradas fora do lar. As classes de Jardins de Infância podiam ser divididas em 1º e 2º períodos, atendendo, respectivamente, crianças de 4 e 5 anos completos.

Percebemos, na Lei nº 4.978/64, uma tendência assistencialista no tratamento dado à educação pré-primária paranaense – que se evidencia nos seus objetivos e na oferta de vagas exclusivamente para crianças cujas mães estão inseridas no mercado de trabalho –, possivelmente em decorrência do art. 90 da Lei 4.024/61, o qual incumbe aos sistemas de ensino prover os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos do ensino primário.

A música, na Lei nº 4.978/64, fazia parte da orientação educativa dos Jardins de Infância, estando inserida nas “artes em geral” e, implicitamente, na questão da “educação integral” da criança, de acordo com o Art.86.

Como referencial musical para a educação infantil brasileira na década de 60, encontramos a obra “Música na Escola Primária”⁹, editada em 1962 pelo Ministério da Educação e Cultura/ Programa de Emergência, que apresenta mais de 200 canções escolares – como hinos e canções patrióticas, melodias folclóricas e músicas destinadas à vida escolar, aos conhecimentos e às datas festivas –, enfatizando o patriotismo nas atividades musicais escolares.

Esta obra destinava-se a auxiliar o professor, contendo canções fáceis de serem cantadas a uma voz. As músicas¹⁰ agrupam-se em:

- I Parte – Hinos Patrióticos e Canções Patrióticas (Hino Nacional Brasileiro, Hino à Bandeira Nacional, Hino da Independência do Brasil, Hino a Tiradentes, Hino a Caxias, Canção do Soldado, Canção do Marinheiro, Soldadinhos, Ó meu Brasil, Soldadinho de Brinquedo, Soldadinho da Escola, Brasil, Bandeira Brasileira, Vem o Batalhão, entre outras);
- II Parte – Folclore (Terezinha de Jesus, Ciranda Cirandinha, Acordei de Madrugada, Tatu Marambá, Bam-Ba-La-Lão, Marcha Soldado, Sapo Jururu, A Pobre e a Rica, Giroflê, Escravos de Jô, Anquinhas, Entrei na Roda, Pombinha Rolinha, Nesta Rua, Gatinha Parda,

⁹ Apesar do título “Música na Escola Primária”, acreditamos que esta obra era adotada como referência musical também para a pré-escola, pois nesta época parecia não haver uma rigorosa distinção entre as canções infantis da escola pré-primária e da escola primária. Como exemplo, podemos citar Vasconcelos (1961) – sua obra Cancioneiro Infantil nº2 é para uso das Escolas Primárias e Pré-Primárias – e a revista Orfeão Brasileiro (década de 1950), que apresenta canções “para todas as idades, desde o Jardim da Infância e a Escola Primária até o Côro de Cantores e os Conservatórios de Música” (ibid, contra-capas do caderno duplo números 10 e 11).

¹⁰ “Música na Escola Primária” – algumas das músicas citadas, ver Anexo B.

Ponte da Vinhaça, Carneirinho carneirão, Caranguejo, Vamos Maninha, Vamos Maninha a Barca Virou, A canoa virou, Capelinha de Melão, Bacalhau feijão, como exemplos);

- III Parte – Vida Escolar (Bom Dia!, Canção do dia, Nós vamos estudar, A cantar, Canto de alegria, Canção da Merenda, Merenda, O anel, A marchar, Olha o Sinal, meu bom dia, Olhe a faixa);

- IV Parte – Conhecimentos (O Sino, De Manhã, Perguntas, Sempre alegre, Eu tenho, As vogais, Meus amigos, Minha galinha pintadinha, Amigo de todos, Aprendendo a escrever, macaquinho no coqueiro, Laranjeira dá laranja, Saudação ao mestre, Patinho na chuva);

- V Parte – Datas Diversas (Mamãezinha é tão boa, Dia das Mães, Papaizinho querido, Tão doce luz, Coelhinho da Páscoa, Saudação);

- VI Parte – Festas Juninas (Balão na mata, Mês de Junho, Dança caipira, Noite de São João);

- VII Parte – Primavera e Natureza (Luar do Sul, A Primavera vai chegar, Jangada Brasileira, Hino às árvores, Primavera, Canarinho, Bichinhos, Meu galinho, Cavalinho, Meu sapinho);

- VIII Parte – Natal (Naquele Tempo, Natal, Hoje é dia de Natal).

Vale ressaltar que os Programas de Emergência¹¹ visavam atender à professora brasileira, em relação às deficiências na sua formação profissional, verificadas desde 1934 por Anísio Teixeira, o qual elaborou – em 1952, pelo Serviço de Educação Musical e

¹¹ No Paraná, em 1962, o “Programa Educacional de Emergência” referia-se ao Convênio Especial firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, destinado a atender necessidades mais urgentes da rede de ensino primário e médio. Os principais objetivos deste plano de ação nacional eram: expansão e aprimoramento das redes de ensino, suprimento de material didático e ajuda financeira para recuperar escolas e assegurar o aperfeiçoamento do professorado primário, entre outros.

Artística (SEMA¹²) da Secretaria Geral de Educação – uma coleção de guias de orientação didática para o aperfeiçoamento técnico e profissional do magistério primário. Baseando-se nos dois volumes intitulados “Música para a Escola Elementar” – editados por Anísio Teixeira respectivamente em 1952 e 1960, com melodias que atendiam às condições exigidas pela pedagogia musical para a idade infantil – Darcy Ribeiro, então Ministro da Educação e Cultura, apresentou a obra “Música na Escola Primária”, em 1962, na qual encontra-se o Decreto-Lei nº 4.545, de 31/07/1942, que instiuía no Artigo 20, letra “b”, a execução do Hino Nacional “na ocasião do hasteamento da Bandeira Nacional, nos estabelecimentos, públicos ou privados, de qualquer ramo ou grau de ensino, pelo menos uma vez por semana” (BRASIL, 1962, p.16).

Em conformidade ao Decreto-Lei nº 4.545, em 1966, a Portaria nº 6.206 da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná, determinou que nos estabelecimentos oficiais de ensino primário do Estado fossem cantados diariamente, na entrada dos períodos de classe, os Hinos: Nacional Brasileiro, à Bandeira e da Independência, alternando-lhes a execução nos diferentes dias da semana. Esta Portaria evidencia a ênfase ao patriotismo presente nas escolas paranaenses, na década de 60. Percebe-se, então, que a idéia de música se vincula ao hasteamento da bandeira e ao canto de hinos.

Em relação à formação de professores, a Lei nº 4.978 estabelecia que os Institutos de Educação manteriam curso de especialização em educação pré-primária, aberto aos graduados em escolas normais de grau colegial, de um ano de duração. O Ensino Normal é

¹² Segundo Variz (1994, p.158), Heitor Villa-Lobos, “em 1931 foi incumbido de organizar e dirigir a SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), que seria o primeiro passo para a criação, em 1942, do Conservatório Nacional do Canto Orfeônico”.

tratado no Título II, Capítulo II, Secção III, que indica a sua finalidade e a organização dos estabelecimentos onde será ministrado.

Art. 158 – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário e pré-primário, e o desenvolvimento e propagação dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Embora esse artigo assim se posicione, segundo Pereira (2000, p.15), “o tema de formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo no final da década de 70 e início dos anos 80”.

Entre as legislações educacionais paranaenses relacionadas à pré-escola da década de 1960, destacamos, ainda, a Resolução nº 38/67, que fixou normas para autorização de funcionamento e reconhecimento de estabelecimentos de ensino primário e pré-primário, integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Erasmio Pilotto (1964), ao analisar as escolas públicas primárias paranaenses na década de 1960, classificou-as em cinco níveis de desenvolvimento – desde os mais deficientes até o ponto teórico a ser atingido –, apontando a “explosão escolar” (expansão da oferta de ensino) como uma das principais causas para a insuficiência constatada na maioria das escolas. Com o intuito de aperfeiçoar o magistério das Escolas normais, curso responsável pela formação de professores primários, Pilotto apontou várias recomendações, entre as quais enfatizava a importância do professor *educar-se em arte* (nas artes plásticas e nas artes musicais), e realizar os cursos especializados intensivos de educação física e de ensino de canções para a 1ª série primária:

Para o ensino das canções, para que o mestre possa alcançar o bom nível que se deseja, cremos indispensável que ele venha a fazer um curso especializado nesse sentido. Trata-se de uma exigência que não desejamos diminuir. Não poderíamos satisfazê-la, nem de longe, com indicações que fizéssemos aqui: um curso vivo é que é necessário (p.47).

Apesar da preocupação de Pilotto em preparar os professores para ensinar as canções satisfatoriamente, suas recomendações, infelizmente, não foram respaldadas pelas políticas educacionais paranaenses nos anos subseqüentes.

A obra “Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar”, editada em Curitiba em 1981 pela Universidade Católica do Paraná, reúne a Legislação Federal e do Estado do Paraná na década de 70, entre as quais destacamos, em âmbito nacional:

- Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e determinou, no segundo parágrafo do art.19, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (já citada anteriormente nesta pesquisa no item 2.1);
- Indicação nº45/74 e Parecer nº 2.018/74, ambos do Conselho Federal de Educação, que recomendavam ênfase aos programas de emergência como de “educação compensatória”, para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau, na forma do que preconiza o art.19, da Lei 5.692/71;
- Parecer nº 1.600/75 – Habilitação a nível de 2º grau para o Magistério do Pré-Escolar. Este parecer afirmava, entre outros, a necessidade da professora de pré-escola preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante;
- XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação, ocorrida em Brasília, no ano de 1976, cujo tema foi a antecipação do início da Escolarização. Entre os assuntos discutidos, estavam a antecipação à obrigatoriedade escolar como educação compensatória, o atendimento ao pré-escolar carente, a educação compensatória e o papel dos Conselhos de Educação.

Vale ressaltar que a Lei 5.692/71 favoreceu o surgimento do professor polivalente, que deveria estar preparado para o domínio das várias linguagens incluídas nas atividades

artísticas – artes plásticas, educação musical e artes cênicas –, recebendo uma formação elementar de cada uma delas no curso de graduação.

A demanda por profissionais habilitados para assumirem a disciplina de Educação Artística era maior do que aqueles em condições para tal. Mesmo as iniciativas como as dos grandes centros, que instituíram cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística, não alcançou municípios mais distantes, onde essa matéria teve de ser assumida por professores leigos. Os cursos superiores de Educação Artística só foram instituídos a partir de 1973 (TEIXEIRA, 2004, p.33).

Para este autor, a diluição e/ou exclusão de conteúdos específicos das áreas artísticas alcançava dois níveis de desdobramentos: o do professor leigo – que omitia conteúdos por desconhecimento de como proceder – e o do professor habilitado de forma generalista, que abordava de forma superficial ou simplista vários conteúdos, desenvolvendo aqueles que lhe asseguravam um maior domínio, ou seja, a sua habilitação específica.

As leis nacionais anteriormente citadas (Lei 5.692/71, Indicação nº 45/74 e Parecer nº 2.018/74, Parecer nº 1.600/75) nortearam o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná que editou, em 1977, a Deliberação nº 50/77 – estabelecendo normas para a implantação e o funcionamento dos Estudos Adicionais a que se refere o primeiro parágrafo do Art. 30 da Lei nº 5.692/71 – e em 1978, a Deliberação nº 020/78 e Indicação nº 001/78, as quais fixaram normas para a educação pré-escolar e funcionamento de jardim de infância.

Coerente com a Deliberação nº 50/77, em 1978, o Instituto de Educação do Paraná (criado em 1876 e reconhecido como um importante estabelecimento formador de recursos humanos para a vida educacional paranaense, neste momento histórico) apresentou ao Conselho Estadual de Educação um projeto de implantação para o Curso de Habilitação para o Magistério do Pré-Escolar, em Estudos Adicionais, a nível de 2º Grau.

A importância que se atribui à educação pré-escolar apóia-se nos seguintes pressupostos:

- os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e para uma progressiva interação com o meio social;
- o desenvolvimento e a maturação dependem, essencialmente, de estímulos ambientais de natureza sócio-cultural;
- as crianças que tiveram oportunidade de experienciar situações enriquecedoras na fase pré-escolar enfrentam mais facilmente as dificuldades impostas pelo processo formal de escolarização (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1978, p.8).

Os objetivos deste projeto eram “capacitar o professor para planejar, executar e avaliar um Plano Curricular junto ao pré-escolar” (ibid, p.9), e as matérias essenciais para a formação do professor para a pré-escola compreendiam: a) Fundamentos da Educação; b) Desenvolvimento do Pré-Escolar; c) Didática da Educação Pré-Escolar; d) Prática da Educação Pré-Escolar e Estágio Supervisionado.

A Educação Artística e suas formas de expressão – artes plásticas e música – estavam inseridas na letra “c”. Este projeto não apresentava especificações sobre como a música deveria ser trabalhada na pré-escola. Entretanto, da bibliografia (ibid, p.32-33) citada entre os recursos materiais do Instituto de Educação do Paraná disponíveis para o curso de formação de professores, investigamos algumas obras destinadas à música – Novaes (1946), Abi-Sáber (1962), Pereira (1963), Distrito Federal Departamento de Educação Primária no Jardim de Infância (1960) – , através das quais tentamos apreender os princípios norteadores das atividades musicais nas pré-escolas paranaenses, aproximadamente nas décadas de 1970 e 1980, discutidos no Capítulo III desta pesquisa.

Na Deliberação nº 020/78, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, a criança era considerada um ser em crescimento, devendo a educação pré-escolar favorecer o seu desenvolvimento nos aspectos orgânico e psíquico, respeitar a sua personalidade, compreendê-la e orientá-la, e “levá-la a tornar-se fator eficiente de higiene preventiva neutralizadora de influências socialmente perniciosas” (art.3). Atribuía-se ao

Estado a organização e administração do sistema de ensino, que o classificava (art.4) em creche (para crianças de 0 a 2 anos), escola maternal (2 a 4 anos) e jardim de infância(4 a 6 anos). A matrícula (art.20) não era obrigatória no jardim de infância, o qual recebia autorização para funcionamento mediante dois terços de professores habilitados em seu corpo docente (art.10). O professor (art.22) deveria ser diplomado, preferentemente, em curso de Educação Pré-Escolar, e poderia ser diplomado em curso de nível de 2º Grau ou Superior, com certificado de Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar.

Art. 23 – Especialistas. A educação integral do pré-escolar será promovida mediante a cooperação de professores especialistas e outros profissionais de atividades específicas, tais como: artes plásticas, música, recreação, jogos.

Na Indicação nº 001/78, os objetivos gerais que deveriam guiar a educação pré-escolar eram:

1. desenvolver as aptidões intelectuais e as potencialidades físicas da criança;
2. ajudar na formação do caráter, educando-a para o amor à pátria, através dos ideais humanos de respeito, cooperação e solidariedade;
3. formar hábitos e atitudes que favoreçam seu melhor desenvolvimento e adaptação ao meio em que vive;
4. aproveitar todas as oportunidades para fazê-la adquirir conhecimento e experiências;
5. favorecer a livre expressão de sua personalidade (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, 1978, p.29-30).

Este documento também citava recomendações de Froebel, Montessori e Piaget para a educação infantil, e enumerava como necessidades básicas do pré-escolar: “segurança material, segurança emocional, amor, segurança intelectual, recreação e orientação” (ibid, p.31).

Com relação ao plano de currículo do pré-escolar, seus objetivos deveriam ser estabelecidos de acordo com a filosofia educacional de cada escola, sem ferir os Fins da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/61, Art. 1º).

Se, por exemplo, pretendemos desenvolver uma *educação compensatória*, atendendo a crianças carentes, o objetivo principal será o de compensar, ou de suprir as deficiências do meio e oferecer, às crianças, bons estímulos que

suplementem aqueles que forem fracos ou insuficientes ou que deveriam ter existido e não existiram (ibid, p.32, grifo nosso).

Ainda com relação à elaboração do currículo, este documento estabelecia que a escola deveria atender, entre outros, o seguinte:

Seleção e organização de objetivos a serem alcançados durante o desenvolvimento do Plano Curricular com a finalidade de que o aluno, ao final da educação pré-escolar, tenha obtido um nível de maturidade que o torne apto à aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série do 1º Grau (ibid, p.34).

O texto enfatiza que a finalidade da educação pré-escolar “não é treinar a criança para o ensino formal da alfabetização” (p.35, grifos do original) , e que os programas não devem se resumir a simples treinamento de faculdades visuais, auditivas e motoras.

O esquema de trabalho proposto refere-se ao processo de desenvolvimento integral da criança¹³, com base nos aspectos biológico, psicológico e sócio-cultural.

As atividades musicais descritas na Indicação nº 001/78 estavam associadas ao desenvolvimento das capacidades sensório-motores – marchas com música em ritmos variados, movimentos corporais e dança ao som de música – e da percepção auditiva, objetivando o reconhecimento, identificação e discriminação dos sons e ritmos, através da exploração de sons diversos, das atividades que relacionam som e silêncio ao movimento, que identificam sons do meio ambiente, que produzem sons fracos ou fortes em jogos imitativos, que diferenciam sons graves e agudos, que exploram os sons que podemos produzir, que criam ritmos (com palmas, estalos de dedos, batidas de pés), e da participação em bandinhas rítmicas, entre outras.

Depreende-se da leitura destes documentos (Deliberação nº 020/78 e Indicação nº 001/78) uma preocupação mais acentuada com o aspecto biológico da criança – relativo à nutrição, saúde e higiene – do que com os aspectos psicológico e sócio-cultural.

¹³ Quadro do processo de desenvolvimento integral da criança Anexo C.

Certamente, em virtude da ênfase aos programas de emergência caracterizados como de “educação compensatória”, presentes na Lei nº 5.692/71 (art.19), na Indicação nº 45/74 e Parecer 2.018/74, do Conselho Federal de Educação, e nos temas discutidos na XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação.

Podemos perceber também que, em comparação à década anterior, houve uma preocupação maior com a questão da formação dos professores, na década de 1970: a formação especializada e a atualização constante (Parecer nº 1.600/75 e Deliberação nº 020/78) passaram a integrar os discursos educacionais.

Para Pereira (2000), na década de 1970, privilegiava-se a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação:

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica (ibid, p.16).

Nos anos de 1980, para este autor, havia um descontentamento generalizado com a formação docente no Brasil. Na tentativa de romper com o modelo tecnicista vigente, surgiu a distinção *educador* versus *professor*.

A figura do *educador* dos anos 80 surge, então, em oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino-aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os *educadores* estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político (ibid,p.28).

O debate a respeito da formação do educador privilegiava, portanto, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares, ou seja, a prática educativa deveria estar vinculada a uma prática social global.

Em 1981, a Deliberação nº 027/81 e a Indicação nº 005/81 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná estabeleceram as Diretrizes Curriculares do Curso de

Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, na forma de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau, fixando normas para atualizar o funcionamento dos estudos adicionais a que se refere o primeiro parágrafo do Art.30 da Lei nº 5.692/71.

Em atendimento à Deliberação nº 027/81 e à Indicação nº 005/81, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná editou – para o Curso de Formação de Professores dos Estudos Adicionais do Pré-Escolar, em 1982 – sugestões de conteúdos curriculares, entre as quais a matéria “Didática e Prática de Ensino da Educação Pré-Escolar” destacava a disciplina de Educação Artística, que compreendia:

- Conceito de Arte
- História da Arte na Educação
- Objetivos da Educação Artística no Pré-Escolar
- A Expressão Criadora e seus efeitos na Educação: sensibilidade, fluência, flexibilidade, originalidade, organização
- A educação estética como educação dos sentidos: educação musical, educação cinestésica, educação verbal, educação construtiva, educação visual, educação plástica
- Interrelacionamento da Educação Artística com outras áreas
- Importância da definição de objetivos na aplicação de técnicas artísticas
- Importância do uso de material de sucata nas atividades artísticas pré-escolares
- Importância, objetivos e técnicas de: expressão corporal, dramatização, pintura, colagem, modelagem, música, impressão, pirogravura (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1982, p.16-17).

Depreende-se destas sugestões de conteúdos curriculares que a tentativa de romper com a dimensão técnica do processo de formação de professores, apontada anteriormente por Pereira (2000), parece não se confirmar nas políticas paranaenses da década de 1980, pois verificamos que continuou presente, no trabalho docente, a ênfase aos objetivos e técnicas do processo ensino-aprendizagem.

A partir de 1987, profissionais compromissados com a educação pública paranaense, passaram a elaborar a reestruturação curricular de pré a 8ª série, editando o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná em 1990 – a Pré-Escola e a Educação Artística estavam entre as propostas apresentadas.

A proposta da Pré-Escola, analisando a interferência do Estado no atendimento à infância no Brasil ao longo de sua trajetória, destacou como aspectos mais marcantes: a superposição de funções e a ausência de definição de responsabilidades – causada pelo atendimento diversificado propiciado por diferentes esferas da administração (Sistemas de Saúde, Previdência, Assistência Social, Justiça, Educação); exigüidade na destinação de recursos; deficiência nos levantamentos e análises estatísticas, no que se refere à expansão da oferta, bem como das entidades mantenedoras; predominância de propostas voltadas à educação compensatória para a criança pré-escolar de baixa renda.

Entendemos que, apesar das possibilidades avançadas postas pela Constituição, [...], não é possível ignorar que permanecem questões graves que não serão resolvidas adequadamente, caso as relações entre governo (políticas, leis, etc), movimentos populares e conhecimento científico permaneçam no âmbito da análise conjuntural sem referência ao âmbito explicativo mais amplo, ou seja, na totalidade da história, sob pena das aparentes conquistas revelarem-se um engodo (PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1990, p.25).

A proposta da Educação Artística analisava o espaço da arte na escola, a partir de uma perspectiva histórica, e concebia a arte como forma de trabalho criador, analisando o seu papel na formação da percepção e da sensibilidade do aluno e no processo de humanização do homem. Os conteúdos da Música para a pré-escola resumiam-se em:

- Leitura das qualidades sonoras da realidade – audição dos sons da realidade (naturais/culturais, grave/agudo, longo/curto, forte/fraco) e movimentos sonoros;
- Saber estético – elementos sonoros (altura, duração, timbre, intensidade, densidade), movimentos corporais (em relação à espaço, dinâmica e tempo), dança e canto;
- Trabalho artístico – organização dos sons da realidade em estruturas sonoras através da improvisação (canto sonoro, coral sonoro, jogos musicais), representação dos movimentos sonoros corporalmente, dança e canto (com músicas folclóricas e populares).

Em 1993, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, em conformidade à Carta Constitucional de 1988, através da Deliberação nº 034/93 e da Indicação nº 002/93, atualizou as normas de Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Estado. O seu texto trazia uma nova conceituação de educação para crianças de 0 a 6 anos: a educação pré-escolar passava a ser denominada educação infantil, inspirada no preceito contido na Carta Constitucional de 1988. A introdução da terminologia “educação infantil”, usada nos documentos oficiais para designar as instituições de atendimento à criança, era uma tentativa de ampliar o conceito e fortalecer a questão educativa das crianças de 0 a 6 anos.

Na Deliberação nº 034/93, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constituía direito da criança e dos seus pais e dever do Estado e da família, sendo ofertada em creche (berçário e maternal, para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (jardim I, II e III, para crianças de 4 a 6 anos).

Art. 3º - A Educação Infantil caracteriza-se, pedagogicamente, por atividades que ofereçam oportunidades de pleno desenvolvimento aos educandos, através de interações estabelecidas entre a criança e o meio físico e social, norteadas pelos seguintes princípios:

- I – Respeito aos direitos individuais da criança;
- II – Consideração às suas condições afetivas;
- III – Respeito pela diversidade de expressões culturais;
- IV – Promoção de oportunidade para o desenvolvimento físico;
- V – Criação de condições para a integração social;
- VI – Oportunidade de acesso ao saber elaborado.

O Artigo 21, referia-se ao pessoal docente, técnico e administrativo, estabelecendo que os professores fossem habilitados em estabelecimentos de Ensino Superior (em cursos de formação específica para a Educação Pré-Escolar) ou de ensino de 2º Grau (nos cursos de Magistério, com habilitação específica e/ou Estudos Adicionais). Aos atendentes infantis, exigia-se formação em nível de 1º Grau completo, aos auxiliares de administração escolar, a formação em nível de 2º Grau e aos auxiliares de serviços gerais, a formação ficava a critério da entidade mantenedora.

Com relação aos conteúdos básicos a serem trabalhados na Educação Infantil, a Deliberação nº 034/93 estabelecia como matérias do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Artística – que compreendia a Expressão plástica, Expressão corporal e Expressão musical – e Educação Física.

A Indicação nº 002/93 determinava que as instituições de Educação Infantil deveriam entender que o exercício de cidadania começa desde cedo – no sentido real de cada um para o desempenho de seus direitos e deveres –, e que os programas, inclusive de creches, deveriam ter a função eminentemente educativa, à qual se integravam as ações de cuidado com alimentação e saúde, sendo o conhecimento trabalhado através da oralidade, do desenho, do lúdico, da brincadeira, da expressão gráfica, corporal, gestual, musical e da literatura. Vale ressaltar que a questão do cuidar e educar já estão presentes neste documento, porém de forma pouco enfática.

Em agosto de 1996, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná aprovou a Deliberação nº 004/96 e a Indicação nº 001/96, que fixavam normas para o Curso de Formação e Professores para a Educação Infantil, na modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau. Nesta indicação, a questão *cuidar e educar* foram destacadas como duas ações pedagógicas entendidas de forma integrada, e havia a preocupação em repensar o perfil dos profissionais que atuavam na educação infantil, atualizando-se os cursos ou propondo novas maneiras para a formação de professores.

Na sugestão de ementas desta Deliberação, destacamos a Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil – que cita, entre outros, a concepção de Arte em uma abordagem sócio-histórica e a construção do conhecimento estético da criança: música, dança, plástica e cênica – e a Musicalização na Educação Infantil:

Musicalização como prática educativa na escola infantil. A expressão artística da criança por meios dos sons. O fenômeno sonoro. Percepção e a sensibilização do som produzido e reelaborado pela natureza e pelo homem. As qualidades sonoras: ritmo, melodia e harmonia. Os elementos sonoros: altura, duração, timbre, intensidade e densidade. A linguagem dos instrumentos sonoros. Músicas folclóricas e populares. A interdisciplinaridade na educação musical (PARANÁ, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1996).

Em março de 1999, a Deliberação nº 034/93 e a Indicação nº 002/93 foram revogadas pela Deliberação nº 003/99 e Indicação nº 001/99. O Conselho Estadual de Educação do Paraná, com a finalidade de compatibilização ao estabelecido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 aprovada em dezembro de 1996), enfatizava na Indicação nº 001/99 que “a característica mais forte presente nesta nova concepção da educação infantil é a integração das funções cuidar e educar”.

A Educação Infantil, em 1999, manteve os mesmos Princípios Fundamentais de 1993 – citados anteriormente – sendo também ofertada em creche e pré-escola, não havendo, entretanto, a especificação das denominações de jardim I, II e III para a pré-escola.

Os Princípios Educativos da Indicação nº 001/99 eram também semelhantes aos Princípios Pedagógicos da Indicação nº 002/93, destacando, porém, a questão do cuidar e educar, e estabelecendo as áreas de conhecimento da: Língua Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música e Educação Física.

Constatamos que a maior modificação ocorrida em 1999 refere-se aos recursos humanos, que deixaram de ser classificados como “pessoal docente, técnico e administrativo” – citados anteriormente no artigo 21 – e passaram a ser tratados como profissionais da educação infantil, em conformidade ao estabelecido na LDB/96.

No que diz respeito aos profissionais da educação infantil, a LDB/96 determinou que todos deverão ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível

médio, na modalidade normal. Portanto, até 2007, todos os profissionais que atuam em creches e pré-escolas – como os auxiliares de sala, berçaristas, pajens, monitores, recreacionistas, auxiliares do desenvolvimento infantil – passarão a ser considerados professores¹⁴ e deverão ter formação específica na área. Esta deliberação é um desafio, pois muitos desses profissionais não possuem sequer o ensino fundamental. O *locus* dessa formação, definido pela lei, se dará em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação.

Diante do exposto, concluímos que as concepções de infância e as práticas educativas nas pré-escolas foram sendo modificadas a partir de situações sociais, as quais geraram regulamentações enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas.

Assim, os novos marcos legais estabelecidos pelas políticas nacionais de educação infantil trouxeram novas implicações na área: conceberam a criança como sujeito de direitos, estabeleceram os princípios de valorização dos profissionais da educação, constituíram o ensino de arte como componente curricular obrigatório e preocuparam-se com o estabelecimento de padrões de qualidade pelos sistemas de ensino.

No entanto, é necessário implementar as políticas públicas de formação de professores, contribuindo para a sua profissionalização, com ganhos em termos de planos de carreira e salários e, principalmente, no intuito de viabilizar um ensino de música com qualidade e compatível às especificidades da infância, que garanta a sua formação necessária para o exercício da cidadania.

¹⁴ Em consonância com a LDB/96, esta pesquisa utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de 0 a 6 anos, tenham eles uma formação especializada ou não.

CAPÍTULO III

MÚSICA, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA DE 1960 A 2000

3.1 – Música e concepção de infância na educação infantil até a década de 1990

A área que trata da educação escolar em arte tem um percurso relativamente recente no Brasil¹⁵, e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

As disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico, faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, durante a primeira metade do século XX, e o ensino da arte era identificado pela visão filosófica humanista que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista presentes na educação brasileira¹⁶.

Na escola tradicional, marcadamente reprodutivista, o ensino de arte era voltado essencialmente para o domínio técnico – as práticas pedagógicas eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor –, enquanto na tendência escolanovista o ensino de arte voltava-se para o desenvolvimento natural da criança, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática por todo o País. O Canto Orfeônico

¹⁵ Arruda (1967, p.103) menciona o canto coletivo desde o descobrimento do Brasil: “Anchieta, Nóbrega e os demais membros da Companhia de Jesus, já conseguiam entre os índios e colonos, entre as crianças e os jovens das escolas missionárias, bons conjuntos que cantavam as músicas ameríndia, religiosa e profana, além das canções populares trazidas pelos colonizadores, todas elas mais tarde enriquecidas pela introdução do ritmo africano. [...] O canto em conjunto nas igrejas e casas de ensino perdurou durante os períodos imperial e republicano, sem que todavia nada de grande importância se tivesse realizado”.

¹⁶ Sobre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, ver Saviani (1987) e Silva (1986).

difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então.

Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação (BRASIL, PCN, v.6, 1997, p.26).

Villa-Lobos resgatou o folclore brasileiro de norte a sul do país, absorvendo elementos rítmicos, melódicos e modais oriundos das etnias que compõem a cultura brasileira. Compôs arranjos musicais de melodias folclóricas, principalmente cantigas de roda, e músicas com forte característica nacionalista, como se observa nas obras para coro infantil destinadas ao canto escolar. Seu projeto oportunizava a todos os alunos das escolas públicas do país o acesso ao canto¹⁷, e previa a capacitação dos professores em cursos específicos incluindo material didático-pedagógico com subsídios teóricos e indicativos práticos, demonstrando uma preocupação de garantir as condições necessárias para que a sua proposta – organizada e sistemática – favorecesse a continuidade do processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida escolar dos alunos.

Toda a minha filosofia se centraliza na música porque a música é a única razão, único motivo para a minha existência. Eu somente sou útil, de alguma forma, através da música. Se amanhã a música folclórica acabasse, desaparecesse da face da Terra, também eu poderia perfeitamente desaparecer. Mas não creio que a música possa jamais desaparecer, porque é um fenômeno biológico e não fisiológico. A música é tão útil como o pão e a água. A música é essencial porque representa uma válvula de escape para a humanidade. Nenhum povo pode viver sem a música, pela simples razão de que a expressão artística é de natureza vital para o progresso intelectual de um povo. Não é justo que se desprezem as manifestações espontâneas, bem populares, da vida diária de nossa nação. O petróleo e a eletricidade são úteis para movimentar as máquinas; a música movimenta as almas (VILLA-LOBOS apud MACHADO, 1987, p.45).

Villa-Lobos foi “um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras”, segundo Fonterrada

¹⁷ A prática do canto coral no Paraná, no final da década de 1940, é evidenciada na revista Orfeão Brasileiro nº 2, que apresenta o depoimento do Frei Roberto B. Lopes, de Rio Negro – “O ORFEÃO BRASILEIRO, um primor! Acredite o Sr. que, logo recebido, cantamos todos os cantos?!” – e o depoimento de F.M.A.Penalva, de Curitiba – “O nº1 do simpático ORF. BR. já nos chegou às mãos. Parabéns! Tudo muito à altura: textos, melodias, harmonizações e a magnífica apresentação tipográfica que tanto recomenda a nova Editora”.

(2005, p.196). No bojo do movimento modernista, defendia, ao lado de Mário de Andrade, a função social da música e a importância do folclore e da música popular: idéias nacionalistas para provocar o fortalecimento da identidade brasileira. Em suas viagens para a Europa, Villa-Lobos conheceu os métodos ativos¹⁸ de educação musical:

As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que, sem dúvida, democratizava o acesso a essa arte; o uso do manossolfá – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos (ibid, p.196).

Com Villa-Lobos temos a valorização dos grandes agrupamentos corais a serviço da identidade musical brasileira, inclusive com apresentações corais de proporções gigantescas: em 1940, regeu quarenta mil estudantes no estádio de São Januário, Rio de Janeiro. A música estava associada à disciplina, à obediência e ao civismo – correspondentemente ao governo de Getúlio Vargas, como apontado anteriormente (no item 1.5 desta pesquisa).

Essas concentrações orfeônicas, que estavam sendo organizadas por todo o Brasil, não visavam o apuro artístico, nem grande perfeição técnica, segundo Arruda (1967, p.105), mas “contribuíram grandemente para a difusão do canto coletivo e despertaram o gosto pela música nas escolas”.

Apesar de todos os esforços de Villa-Lobos, o Canto Orfeônico, após trinta anos de atividades em todo o país, foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

¹⁸ Os “métodos ativos” de educação musical “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida. Eles enfatizam a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música”, segundo Fonterrada (2005, p.163).

Nessa época, arte-educadores, principalmente americanos, passaram a questionar a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança, procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. Assim, com a Educação Musical, novos métodos disseminados na Europa – influências do húngaro Zoltan Kodály, do alemão Karl Orff, do belga Edgard Willens – incorporaram-se nas escolas brasileiras.

Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar (BRASIL, PCN, v.6, 1997, p.27).

Para Fonterrada (2005, p.198), na década de 1960, a educação musical, que substituiu o canto orfeônico, não diferia profundamente da proposta anterior: “Os professores de música, nas escolas, eram ainda praticamente os mesmos, e não havia flagrante antagonismo entre a nova proposta e a anterior de Villa-Lobos”. Os educadores brasileiros sintonizados às mudanças ocorridas na educação musical mundial – como, por exemplo, a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva – “trabalhavam em escolas especializadas de música, atingindo o ensino público apenas indiretamente. Este muito pouco mudara em relação à música, mesmo após a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical em 1964” (ibid, p.198).

Arruda (1964, p.101) também deixa evidente que o canto orfeônico continuava presente nas escolas brasileiras na década de 1960, ao afirmar que “o canto orfeônico, hoje ministrado nas escolas pré-primárias, primárias e secundárias do Brasil, tem como finalidades principais a *disciplina*, o *civismo* e a *educação artística*”(grifos da autora).

A Secretaria Geral de Educação e Cultura solicitou ao Departamento de Educação Primária do Distrito Federal, em 1952, a elaboração de um guia didático para orientar os

professores incumbidos da educação de crianças entre 4 e 6 anos – obra esta que, em virtude da ampla aceitação, em 1960 foi lançada sua segunda edição com uma orientação metodológica mais extensa. O programa de atividades intitulado “Vida e Educação no Jardim de Infância” apresentou aos professores de Jardim de Infância e de Classes Maternais, “além dos temas de ordem geral – a Criança, o Lar e o Jardim de Infância, o Corpo Docente, o Ambiente – sugestões de atividades espontâneas e dirigidas, cuja prática levará à formação de hábitos e atitudes imprescindíveis a uma vida sadia, sob o tríplice aspecto físico, mental e social” (ibid, p.7).

A comissão que organizou esta obra era constituída pelas professoras Heloísa Marinho¹⁹, Everilde Faria Lemos, Marina Pires Carvalho e Albuquerque, Maria de Lourdes de Almeida Rego, Íris Costa Novaes, Dyrce Godolphim Pereira da Silva e Dinah Bezerra de Barros.

Em suas finalidades específicas a música visava:

- ao desenvolvimento da sensibilidades musical, determinando o sentimento do som e do ritmo;
- ao aperfeiçoamento da execução de músicas já conhecidas;
- despertar o interesse por músicas novas de repertório selecionado;
- ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva, levando as crianças a aprender a ouvir;
- despertar o amor pela música e pelas realizações artísticas;
- à descoberta de vocações musicais (SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1960, p.88).

Entre as atividades musicais praticadas nos jardins de infância, esta obra destaca os brinquedos (ou jogos) cantados, os brinquedos-de-roda, os brinquedos mímicos, o desenvolvimento do sentido do ritmo (por movimentos do corpo nas interpretações das canções com gestos, passos, palmas, danças ou marchas), a interpretação de uma história

¹⁹ As obras de Marinho (1960) e Novaes (1946) serão citadas, posteriormente, como referência bibliográfica para as atividades musicais desenvolvidas no Instituto de Educação do Paraná, em 1978.

(brinquedo dramatizado e musicado), o uso do piano e do toca-discos para a percepção e apreciação musical, a bandinha rítmica.

Os brinquedos cantados são atividades de grande valor para a idade pré-escolar. Como incluem tradição, ritmo e movimento, são poderosos agentes socializadores. As crianças sentem grande satisfação em cantar, movimentar-se ao ritmo da música e participar de uma roda em que todos fazem os mesmos gestos. [...] os brinquedos cantados integram a criança no grupo, socializando-a, ao mesmo tempo que lhe desenvolvem a noção de ritmo e satisfazem seu desejo de imitação e repetição (ibid, p.77).

Entre as obras da bibliografia musical indicada neste programa de atividades – “Vida e Educação no Jardim de Infância” (1960) –, investigamos Barros Barreto (1938), Dawsey (1953), Novaes (1946), Steward (1935) e Villa-Lobos (1941).

Dawsey (1953) selecionou várias canções para a pré-escola, como músicas de autores americanos, músicas natalinas, e exemplos de melodia folclórica dinamarquesa,

canadense, russa, italiana, francesa, inglesa, alemã, e principalmente, brasileira. A autora também apresenta algumas indicações sobre como as crianças podem se movimentar enquanto cantam.

Villa-Lobos (1941) apresenta canções folclóricas com as letras e arranjos musicais para duas vozes, três vozes e algumas indicações de execução, como “canto com piano, conjunto instrumental ou piano solo”, “com efeitos rítmicos”, “ambientado no ritmo de Habanera”. Entre as canções, encontra-se: “Anquinhas”, “O Anel”, “Cai, cai, balão(a)”, “A canoa virou”, “Capelinha de melão(b)”, “Vamos maninha”, “Terezinha de Jesus”, “Sapo jururu(c)”, “Senhora, dona Sancha”, “Nesta rua”, “Na mão direita (d)”, “Formiguinhas”, “Carangueijo(e)”, “Carneirinho, carneirão”, “O café”, “Higiene(f)”, “Que lindos olhos”, “Quantos dias tem o mês?(g)”, “Fui no Tororó”, “Passa, passa gavião”, “Entrei na roda”, “O cravo brigou com a rosa”, etc.

Para exemplificar, transcrevemos as letras de algumas músicas:

- (a) Cai, cai balão! Cai, cai balão! Na rua do Sabão. Não cai, não. Não cai, não. Não cai, não. Cai aqui na minha mão.
- (b) Capelinha de melão. É de São João. É de cravo, é de rosa. É de manjerição. São João está dormindo. Não me ouve não. Acordai, acordai, acordai João.
- (c) Sapo Jururu, na beira do rio. Quando o sapo grita oh! Maninha! É porque tem frio!
- (d) Na mão direita tem uma roseira. Na mão tem uma roseira. Que desabrocha no mês de maio. Que desabrocha no mês de maio. Entrai, entrai pela roseira. Entrai, entrai, pela roseira. Fazei careta e abraçai. E abraçai a quem mais amar.
- (e) Carangueijo não é peixe. Carangueijo peixe é. Se carangueijo fosse peixe, não nadava na maré. Palma, palma, palma. Pé, pé, pé. Roda, roda, roda. Carangueijo peixe é.
- (f) Mucama bonita, vinda da Bahia. Toma este menino, lavai na bacia! Ah!
- (g) Trinta dias tem novembro, abril, junho e setembro. Vinte e oito tem só um. Todos os mais trinta e um.

Percebe-se que as letras das melodias folclóricas são curtas e fáceis, e a maioria destina-se às brincadeiras de roda, com temas sobre animais, natureza, conhecimentos diversos e formação de hábitos.

O canto coral como instrumento educativo é considerado elemento disciplinador e socializador por excelência que, sob o ponto de vista moral, auxilia a formação do caráter, favorece o espírito de cordialidade, dá a noção de responsabilidade e de solidariedade, pois os indivíduos tornam-se conscientes de ser parte de um todo num conjunto organizado, valorizando, assim, a necessidade de uma disciplina por todos consentida e adotada com o fim de conseguir a melhor expressão musical.

O canto em coro, para Barros Barreto (1938) é também

elemento de desenvolvimento físico, pelo que exige como atitude na prática de sua realização, pelo treino de distribuição e capacidade respiratória, influi na circulação de todo o organismo, pelo controle dos nervos e músculos, determinando melhor conjugação de ritmos, despertando a inteligência, desenvolvendo o raciocínio, aperfeiçoando a sensibilidade. [...] Aprimora o senso estético, proporcionando uma sentimentalidade bem formada. E dá ocupação do mais alto valor às horas de lazer, como recreação sadia (ibid, p.70-71).

Para esta autora, o canto é o meio mais acessível à educação musical:

O canto reúne os elementos essenciais à formação musical. É o desenvolvimento da educação auditiva e da percepção do ritmo. É a justa apreciação de combinações de sons e estrutura das composições, a aquisição da técnica de leitura, a compreensão das idéias traduzidas em música, a sensação das emoções interpretadas pela voz (ibid, p.69).

Ainda segundo Barros Barreto (1938, p.25), “sob a denominação de *canto coral* e *orfeão*, compreende-se o coro, isto é, o canto entoado simultaneamente, por muitas vozes”. A denominação *coro* veio do grego *choros*, *cortejo dansante*, pois outrora o canto estava intimamente ligado à dança e, mais tarde, passou a designar simplesmente o canto em conjunto, também chamado *canto coral*, pois a palavra *coral* deriva de *coro*. Já o termo *orfeão* “origina-se de Orfeu, o deus da Música, na mitologia grega, e que, segundo a lenda, com a suavidade de seu canto, ia até dominar os infernos...” (ibid, p.26).

A palavra *orfeão* passou a ser empregada em diversos países, inclusive o Brasil, para determinar os conjuntos corais escolares, ou de associações formadas por professores, militares, operários, ou amadores de música, os quais, sem visar propriamente um fim profissional de corista, interpretam de preferência composições musicais acessíveis em forma, gênero e contextura (ibid, p.27).

Steward (1935, p.7) elaborou uma iniciação musical para a criança aprender a cantar e a tocar no piano pequenas peças: “aprendendo tais músicas de ouvido, marcando o ritmo (marchando, batendo palmas etc.) a criança inconscientemente desenvolve o senso de tonalidade, de fraseado, de ritmo, assim como a memória musical”. Algumas músicas são acompanhadas de versos que auxiliam a memória da criança e despertam sua imaginação, segundo a autora – que classifica como melodias populares as canções denominadas folclóricas em outras fontes consultadas, como Villa-Lobos, Dawsey, Barros Barreto e Novaes.

Wills e Stegeman (1967) corroboram a intensa vivência da música no jardim de infância e a utilização de canções em ocasiões variadas, predominando a atividade criadora baseada nos ritmos do corpo:

A ênfase na música do jardim está na alegria que ela traz à criança. A perfeição não é o objetivo. A professora planeja e dá às crianças tantas oportunidades de experiência musical e expressão rítmica quanto possível.[...] As crianças precisam de instrumentos para tocar, espaço para se moverem, boa música para ouvir, ocasião para se expressarem, canções para cantarem e oportunidades para inventar (p.174).

Depreende-se que a música, na década de 1960, estava intimamente ligada a todas as atividades da pré-escola, que compreendia as classes maternas e os jardins de infância. O canto e a bandinha rítmica eram as principais atividades da educação musical, e as canções infantis contribuíam no desenvolvimento físico, cognitivo, moral e emocional das crianças, enfatizando-se o repertório folclórico.

Entretanto, a educação musical implantada no Brasil na década de 1960, segundo Teixeira (2004, p.31), foi influenciada pelo movimento pró-criatividade (Escola Nova) – que privilegiava mais o processo e menos o produto a ser alcançado –, e “recebeu muitas críticas dos educadores tradicionais, por considerarem que a educação musical deixava de

lado o rigor técnico e científico cedendo lugar para os sentimentos e a liberdade de expressão”.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística. O ensino de música, que ocupava um tempo e espaço escolar de destaque, diluiu-se e passou a dividir espaço com outras linguagens artísticas como as Artes Visuais, o Teatro e a Dança. Assim, esta aglutinação das linguagens acabou por dividir o mesmo tempo – que antes era exclusivo do Canto Orfeônico (década de 1930) e posteriormente da Educação Musical (década de 1960) – para as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro, a partir da década de 1970, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos da linguagem musical, segundo Teixeira (2004).

A Educação Artística, na LDB/71, não era considerada uma disciplina, mas sim uma atividade escolar, e por isso era caracterizada mais como uma forma de lazer e recreação do que como uma área da formação humana socialmente construída, tendo assim um papel pouco relevante.

Para Fonterrada (2005), o discurso que ampara a proposta da educação artística não está distante das iniciativas experimentais de educação musical, porém, a aproximação se dá apenas como postura ideológica.

O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das diferentes linguagens artísticas (ibid, p.202).

A autora afirma que, nesta época, o professor de música não sabe muito bem o que fazer para proporcionar experiências criativas em música, e há uma ausência de planejamento das aulas.

O espontaneísmo da proposta substitui o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improviso substitui o rigor do método. No entanto, não é uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderem ao fazer e á chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade (ibid, p.202).

Fonterrada (2005) aponta, ainda, o discurso libertário – que falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha – que ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, em contraste com o regime militar que governava o Brasil.

A música, denominada “Expressão Sonora”, aparece na Recreação Infantil realizada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) do Paraná, segundo Ribeiro (1978), em atividades²⁰ que enfocam canções infantis, bandinha rítmica, pesquisa de som e ritmo, apreciação musical, formação de conjuntos instrumentais e vocais, e prosódia musical. Para o autor, a música atinge o objetivo fundamental da educação pré-escolar

porque condiciona uma sadia formação, coordena sensações motoras, educa para o trabalho em grupo, disciplina e confraterniza as crianças, pelo seu caráter recreativo.[...]

A Expressão Sonora representa excelente recurso na incentivação e fixação dos conteúdos formativos da educação, contribuindo ainda no desenvolvimento rítmico, percepção auditiva, esquema corporal, orientação têmporo espacial e na lateralidade da criança.

É importante desenvolver a habilidade criadora infantil, já que a finalidade da expressão sonora na Pré-Escola é justamente induzir a criança à observação e exploração de tudo o que esteja ligado ao som e ao ritmo. A agradável harmonia dos sons favorece o seu desenvolvimento integral e estimula de modo especial, a educação estética, social, moral e física (ibid, p.6).

Na Recreação, os cantos infantis podem ser utilizados como auxiliares na fixação de conteúdos educativos e formativos:

É na educação do pré-escolar que a expressão sonora está mais integrada ao planejamento curricular, quase sempre através do canto como instrumento de aprendizagens gerais ou como elemento condicionador de comportamentos, o qual vem sendo empregado para atividades de rotina, organização, repouso e nas brincadeiras de roda (ibid, p.28).

Para Ribeiro (1978), a letra das canções infantis deve ser curta e com tema interessante, infantil na idéia e na expressão, e a música apropriada à letra, de harmonia

²⁰ Quadro de atividades de Expressão Sonora Anexo C.

simples e tom conveniente. E o canto deve envolver movimento (para o desenvolvimento da coordenação motora), auxiliar o desenvolvimento rítmico, auditivo e da atenção, e desenvolver a formação dos hábitos (polidez, higiene, ordem), sendo utilizado para comemorações de datas festivas, comemorações cívicas, boas vindas, visitas e despedidas. As músicas devem, ainda, ser recreativas como, por exemplo, as danças, as cantigas de roda e a bandinha rítmica.

Percebe-se, portanto, que a educação musical paranaense – incluída na Educação Artística pela LDB/71 –, ainda que com uma nova denominação na Recreação Infantil do SESC/PR (“Expressão Sonora”), mantém os mesmos princípios que norteavam as atividades musicais da década de 1960.

Em 1978, o Projeto do Instituto de Educação do Paraná para implantação do Curso de Habilitação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, na forma de Estudos Adicionais, a nível de 2º Grau – já discutido anteriormente no item 2.3 desta pesquisa –, citava, em sua bibliografia, algumas obras relacionadas às atividades musicais do pré-escolar, entre as quais investigamos as autoras Marinho (1960), Abi-Sáber (1962) e Pereira (1963). Também são citadas Novaes (1946), e a obra “Vida e educação no Jardim de Infância” (1960) do Distrito Federal de Educação Primária, já discutidas anteriormente.

A música e o canto no jardim de infância, para Abi-Sáber (1962), tinha como objetivos principais:

1. Implantar hábitos e atitudes de comportamentos em grupos sociais.
2. Captar e desenvolver a atenção individual e coletiva para diversos fins.
3. Despertar a ação motora e a expressão mímica, por meio de movimentos rítmicos provocados intencionalmente pelas canções.
4. Auxiliar o desenvolvimento da linguagem falada.
5. Despertar o interesse pelos temas das canções e servir de veículo ameno para a aquisição de grande número de conhecimentos adequados ao nível das crianças.
6. Auxiliar o reajustamento de crianças que apresentam desvios de ordem física e psicológica (p. 20).

Para Marinho, Abi-Sáber e Pereira, a música estava intimamente ligada a várias situações da vida no jardim de infância. As canções aprendidas nas aulas de música eram utilizadas pelas crianças no decorrer de todas as atividades, pois através delas aprendia-se:

- a linguagem (cantos, brinquedos e jogos visando ao vocabulário e canções com onomatopéias);
- os conhecimentos quantitativos (cantos e jogos visando à numeração, as horas, bailados onde as crianças tenham que formar pares ou grupos de quatro, de cinco);
- a educação social (canções do folclore, cantos regionais, marchas patrióticas, dramatizações cantadas sobre as principais datas cívicas);
- a economia doméstica (cantos sobre os afazeres domésticos, os objetos caseiros, o lar);
- os conhecimentos da natureza (canções sobre os animais, os cuidados com as plantas, as estações do ano, os dias da semana);
- a higiene (canções sobre o asseio da boca, das mãos, hora da merenda, o valor dos alimentos);
- os trabalhos manuais (canções sobre as habilidades desenvolvidas em classe e sobre as profissões).

As canções auxiliavam na formação de hábitos, havendo músicas apropriadas às diversas atividades do dia, como merenda, chegada e saída da escola.

O repertório sugerido para as atividades musicais é extenso e, em todas as autoras anteriormente citadas, percebe-se, novamente, a predominância de músicas folclóricas – como “Marcha Soldado”, “O pirolito”, “Carneirinho, carneirão”, “Na Bahia tem”, “Capelinha de melão”, “Samba-lelê”, “Cai, cai, balão”, “Escravos de Jó”, “Ciranda, cirandinha”, etc. – e músicas para as comemorações especiais, como Páscoa, Dia das Mães e dos Pais, Festas Juninas, Primavera e Natal.

O canto, a dança e a música, segundo Marinho (1960) também eram utilizados na educação física, para o desenvolvimento da coordenação motora (marchas, canções imitativas dos animais em movimento) e para a percepção auditiva, em atividades como: identificação de sons comuns (campainhas, apitos, businas) e sons produzidos com objetos (de vidro, ferro, madeira), comparação dos diferentes sons ouvidos no piano (graves, médios, agudos), composições de pequenas canções pelos alunos, audição de hinos, danças livres ao som de músicas variadas, manejo dos instrumentos da bandinha rítmica, entre outras.

A ênfase ao patriotismo está presente nestas obras investigadas que ilustram as atividades musicais nos jardins de infância, não só em relação à predominância das músicas folclóricas nacionais presentes no repertório utilizado, mas também nas listas de ocasiões favoráveis à organização de festejos na escola, entre as quais figuram: o Dia do Soldado, o Dia da Pátria e o Dia da Bandeira.

Em todas estas festas, quer cívicas, quer recreativas, sob a assistência dos pais, as crianças poderão dançar, cantar, recitar, acompanhar com gestos músicas interessantes, dramatizar histórias e fatos históricos, desenvolvendo o civismo, pendoros artísticos, memórias, atitude de colaboração à Pátria, à Bandeira, ao homem, em geral e aos grandes homens, em particular (MARINHO, 1960, p.35).

Como repertório para a bandinha rítmica, além das canções infantis nacionais e estrangeiras, Pereira (1963) também recomenda várias músicas eruditas, destacando obras de compositores brasileiros – Francisco Mignone, Arnaldo Rebelo, Fructuoso Viana, Ernesto Nazareth, Lorenzo Fernandez, Villa-Lobos, Camargo Guarnieri – e europeus, como Bach, Haendel, Rameau, Mozart, Haydn, Beethoven, Schubert, Schumann e Chopin. Para a autora, um repertório bem cuidado “torna-se um excelente recurso para o ‘crescimento musical’ da criança” (p.24).

Outras autoras investigadas, que também destacam a bandinha rítmica nos jardins de infância são Barreto (1967) e Góis (1959).

Barreto (1967, p.8) cita o valor educacional, o aprimoramento rítmico, o cultivo da memória e a atenção como finalidades da bandinha, nas quais utiliza as canções folclóricas como ponto de apoio: “A princípio dou músicas fáceis ou de fácil instrumentação, para que a criança chegue às melodias mais complexas, gradativamente. Nestas músicas entram o pau de rumba, o chocalho, o triângulo, e, às vezes, o tambor e o prato”. Para ilustrar estes instrumentos, apresentamos a organização da banda, sugerida pela autora.

Para Barreto (1967), a escada facilita a divisão das crianças, na organização da banda.

Legenda dos instrumentos que compõe a bandinha rítmica, segundo Barreto (1967).

A bandinha rítmica, para Góis (1959, p.14-15), “além de recrear, opera o desenvolvimento motor, disciplina os movimentos, desperta o gosto pela música, desenvolve o senso rítmico, e motiva o espírito de cooperação”. A bandinha também motiva as atividades artesanais, como recortes, carpintarias, flandaria, cerâmica, instrumentos de fibra, chifre, couro e outros. Para esta autora, a música e o canto tem destaque na recreação, pois:

constituem as mais expressivas formas de livre manifestação da alma infantil. É através das rodas e dos brinquedos cantados que nela desperta e se apura o senso rítmico, desenvolve-se a sensibilidade auditiva e a capacidade criadora. Associando o ritmo dos movimentos – andar, correr, saltar, pular, ajoelhar, bater palmas, rodopiar – à música vocal ou instrumental, vai ela adquirindo firmeza e precisão rítmicas, equilíbrio emocional e auto-expressão (p. 13).

Ainda com relação à questão musical no Curso de Estudos Adicionais, Rizzo (1982) – enquanto Coordenadora do Curso de Estudos Adicionais de Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – recomendava em sua obra destinada aos cursos de formação de professores:

A música na educação pré-escolar não tem fim em si mesma, não visa à formação de músicos precoces ou de profundos conhecedores de música. Sua utilização deve ser feita como meio para alcançar uma série de objetivos da educação, que dentre outros se destacam:

- a) sensibilização do ouvido
- b) socialização
- c) expressão corporal
- d) ampliação do vocabulário
- e) desenvolvimento do ritmo
- f) autodisciplina
- g) retenção de conhecimentos
- h) desenvolvimento do gosto pela música
- i) aquisição de cultura
- j) aquisição de formas de lazer (p.242).

Esta autora reúne as atividades musicais em apreciação musical, brinquedos cantados, bandinha rítmica, iniciação musical e canções – as quais abrangem assuntos de vivência infantil, temas cívicos e folclóricos, que sugerem movimentação correspondente e que acompanham atividades.

Na apreciação musical, a autora recomenda a utilização de trechos não muito longos de músicas clássicas: as crianças podem desenhar ou pintar o que “viram” durante a audição, para registrar no papel os movimentos sugeridos pela música. Assim,

Música, dança e pintura se integram numa única atividade de expressão criadora. Como exemplos de músicas adequadas à apreciação musical pela criança pequena podem ser citadas: Dança Ritual do Fogo, Suíte Quebra-Nozes, Marcha dos Soldadinhos de Chumbo, Danúbio Azul, Vôo do Besouro, Pedro e o Lobo, Carnaval dos Animais, Lago dos Cisnes, Sonata ao Luar, Valsa das Flores, Sagração da Primavera, Canto de Aves do Brasil (ibid, p.246).

Sobre o repertório de música popular brasileira, a autora recomenda:

A Jardineira deve estar sempre atenta aos lançamentos de grandes compositores nacionais como Chico Buarque; Vinícius de Moraes; Toquinho; João de Barros; Paulo Sette e outros que vêm acrescentando obras de grande valor ao repertório infantil e que são muito do agrado das crianças (ibid, p.251).

Para Rizzo (1982), uma prova de que as cantigas de roda – entre elas, “Linda rosa juvenil”, “Rebolabola”, “Terezinha de Jesus”, “Passarás”, “Atirei o pau no gato”, “Roda Pião” – e os brinquedos cantados atendem ao interesse infantil é sua permanência através dos tempos. “Essas atividades proporcionam o desenvolvimento de atitudes de cooperação,

de aceitação de regras do grupo, aceitação e experimentação de papéis, além de outras vantagens relacionadas ao desenvolvimento psicomotor, em geral” (ibid, p.247).

A Educação Artística na legislação paranaense, a partir de 1993 – conforme mencionado no item 2.3 desta pesquisa – compreendia a expressão plástica, corporal e musical. Entretanto, encontramos obras que apresentam as atividades musicais na pré-escola como “expressão musical infantil” já no final da década de 1980, como Ferreira e Caldas (1980) e Stabile (1988).

Segundo Ferreira e Caldas (1980, p.121), os objetivos da expressão musical na pré-escola visam desenvolver “o senso rítmico, a acuidade auditiva, o canto como expressão individual e de grupo, a habilidade de construção de instrumentos com material comum, a habilidade de acompanhamento rítmico com instrumentos”.

As atividades musicais sugeridas pelas autoras incluem: canto, brinquedos cantados, brinquedos de roda, canções de folclore, danças livre ao som de música, dancinhas fáceis dirigidas, expressão corporal, utilização de instrumentos de percussão, acompanhamento de canções com instrumentos de percussão e dramatizações espontâneas. As canções devem ser curtas e com mensagens educativas, e o repertório sugerido é variado, constituindo-se de melodias populares, folclóricas e de autores diversos. Em alguns exemplos de canções, as autoras descrevem a expressão corporal do brinquedo cantado e a idade adequada da criança para sua utilização.

Ferreira e Caldas (1980) apresentam a música²¹ inserida nas:

- atividades físicas e recreativas, como os brinquedos cantados e de roda, a dança e as atividades rítmicas que incluem movimentos com ritmo ao som de música; exemplo das canções “Como é bom” (p.124) e “Vamos brincar e cantar” (p.125):

²¹ Outros exemplos musicais de Ferreira e Caldas (1980) Anexo D.

Canto: Como é bom brincar, bater palmas e cantar. Como é bom brincar, bater palmas e cantar. (As crianças cantam paradas, batendo palmas em várias direções; para frente, para os lados, para cima, sentadas, etc. como a professora ou elas mesmas sugerirem.)

Canto: Sempre a brincar, hei! Sempre a cantar, hei! Gira e dá o braço, gira volta ao seu lugar. (Ao cantar, as crianças levantam os braços com vigor e dão um pulinho depois, como diz a letra.)

- atividades sociais, nas quais as canções são utilizadas para adquirir hábitos de higiene, indicar hora da merenda, nas atividades de classe para o aprendizado de noções climáticas, dias da semana, meios de transporte, entre outros; exemplo das canções “Varre-varre” (p.167) e “Que bom” (p.235):

Varre, varre, linda vassourinha. Varre, varre, muito bem o chão. Quero tudo muito bem limpinho. Classe limpa dá satisfação. Varre, varre, linda vassourinha. Espana, espana, meu espanador. Espana, espana, meu espanador.

Já lavei as mãozinhas, é hora de almoçar. Que bom, que bom, a fome vai passar. Já penteei meu cabelinho, é hora de ...Que bom, que bom, bonita (o) eu vou ficar.

- atividades intelectuais, que compreendem a exploração do ambiente em que as crianças vivem, as canções podem desenvolver as noções de “dentro-fora”, “em cima-embaixo”, “direita-esquerda”, e na percepção de sons vocais e não vocais; exemplo da canção “Palminhas” (p.186):

Palminhas, palminhas nós vamos bater (bater palmas). Depois as mãozinhas (erguem os braços e agitam as mãos) pra trás esconder (mãos atrás das costas). Direita, esquerda (bater palmas à direita e à esquerda, 2 vezes) nós vamos bater. Depois as mãozinhas pra trás esconder. Pra cima, pra baixo (bater palmas acima da cabeça e à frente do corpo, 2 vezes) nós vamos bater. Depois as mãozinhas pra trás esconder. Bem leve, bem leve nós vamos bater. Depois as mãozinhas pra trás esconder. Bem forte, bem forte nós vamos bater etc.

- as canções despertam o desejo de conhecer plantas e animais; exemplo das canções “Os patinhos” e “Bicharada” (p.232):

Todos os patinhos sabem bem nadar, sabem bem nadar. Cabecinha para baixo, rabinho para o ar. Cabecinha para baixo, rabinho para o ar. Quando já cansados, param de nadar. E em grande fila para casa vão voltar.

O pintinho faz piu, piu. Faz o louro curupaco! O galo co-ró-co-có. O capote faz tou fraco! O galo co-ró-co-có. O capote faz tou fraco! O patinho faz quê, quê. Faz o carneirinho mé! O peru faz glu-glu-glu. Só eu sei fazer olé. O peru faz glu-glu-glu. Só eu sei fazer olé.

- promovem atitudes morais, como o respeito à família, à escola, à comunidade e à pátria, e alegram as comemorações do dia das mães e dos pais, do dia da árvore, das festas juninas, do natal; exemplo das canções “Mamãezinha” (p.353), “Meu Paizinho” (p.366), “Nossa Bandeira” (p.333) e “Árvore” (p.374):

Mamãe vou lhe dizer. Mamãe vou lhe contar. Um segredinho bom. Que a senhora vai gostar. Aqui dentro do meu peito. Uma coisa bate assim. Tum, tum tum, tum, tum, tum. É o meu coraçãozinho. Que bate amor sem fim.

Papai, papaizinho. Como eu te quero bem. Papai, papaizinho. Sei que me queres também.

Nossa bandeira é bela. É de cor branca e anil. Toda verde e amarela. É o retrato do Brasil. (As crianças poderão cantar marchando com bandeiras na mão.)

Querida árvore. Hoje é seu dia. Vamos saudá-la. Com alegria. Você é linda. Cheia de flores. Que nos dão frutas. De mil sabores.

Stabile (1988, p.122) afirma que a expressão musical é importante na vida recreativa da criança pois “desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética”, e através da música ela assimila conceitos idéias do mundo concreto e abstrato. A autora apresenta algumas atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de música na pré-escola, como a história sonorizada, a movimentação corporal associada à música e a bandinha rítmica.

Desde que o ensino de música deixou de ser obrigatório nas escolas, com o fim do Canto Orfeônico e a sua inclusão na Educação Artística, esta área de conhecimento foi desprestigiada.

Brécia (2003, p.81) considera que o ensino de música não se mostra uma prioridade na política educacional brasileira nas últimas décadas do século XX, a qual

“parece ter menosprezado a música no contexto escolar e fora deste, a ponto de excluí-la de currículos, programas, projetos e iniciativas maiores ligados à educação de nossas crianças e jovens em geral”, mesmo havendo uma literatura consagrada afirmando que o aprendizado da música desenvolve a afetividade da criança, amplia sua atividade cerebral, melhora seu desempenho escolar e contribui para que as relações inter e intrapessoais interfiram significativamente no sentido de integrá-la no convívio social.

3.2 – A música na educação infantil a partir da década de 1990 e o processo de formação de professores

O ensino de arte como componente curricular obrigatório para todos os níveis e modalidades da educação básica foi incluído na LDB 9394/96, com o intuito de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art.26, parágrafo 2º). A música se destaca como uma das linguagens a ser ensinada na escola, ao lado das artes visuais, da dança e do teatro, nos Parâmetros Curriculares Nacionais editados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1997.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), documento produzido pelo MEC que integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo o primeiro documento curricular nacional para a faixa etária dos 0 aos 6 anos – discutido anteriormente no item 2.2 desta pesquisa. O terceiro volume do RCNEI, denominado Conhecimento do Mundo, inclui a música em um dos seis eixos de trabalho.

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. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, RCNEI, 1998, v.3, p.45).

O eixo de música, como os demais eixos de trabalho presentes neste volume, apresenta os objetivos, conteúdos, orientações didáticas para as crianças de 0 a 3 anos e para as de 4 a 6 anos, e as orientações gerais para o professor.

O RCNEI aborda os vários propósitos da música no contexto educacional, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de comemorações de eventos e a memorização de conteúdos traduzidos em canções. Mas também alerta sobre as dificuldades que muitas instituições encontram para integrar a linguagem musical ao contexto educacional:

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

Assim, o trabalho de música proposto visa garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, sendo a linguagem musical considerada um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima, do autoconhecimento e de integração social.

Os objetivos do trabalho musical com as crianças de 4 a 6 anos compreendem a exploração e identificação dos elementos musicais, e a percepção e expressão dos sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos estão organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que tratam também da reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical.

As orientações didáticas trazem, concisamente, algumas recomendações sobre como relacionar o som e o silêncio, a utilização e confecção de instrumentos musicais, os jogos

de improvisação, a criação de canções, a sonorização de histórias, o gesto e o movimento corporal, e a escuta musical – enfatizando a utilização de um repertório variado, que inclua obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira e de outros povos e países.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil (*ibid*, p.65).

Nas orientações gerais para o professor são abordadas a organização do tempo e do espaço para as atividades relacionadas à linguagem musical – como a oficina para a construção de instrumentos , os jogos sonoro-musicais, os brinquedos musicais (as parlendas, as canções de roda, as adivinhas, etc.) –, enfatizando-se a forte ligação da música com o brincar na educação infantil:

Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, cirandar, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (*ibid*, p.71).

Os conteúdos relacionados ao fazer musical devem ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades.

O documento recomenda ainda que o trabalho com a música deve reunir toda e qualquer fonte sonora, indicando alguns instrumentos como os apitos, sinos, piões sonoros, matracas, idiofones (chocalhos, clavas, cocos, guizos, triângulos, xilofones, metalofones), membranofones (tambores, bongôs, surdos, pandeiros), aerofones (instrumentos de sopro, como a flauta), cordofones (instrumentos de cordas, como o violão, violino, cavaquinho).

Pode-se representar o som por meio do desenho, mas a criança não deve ser treinada para a leitura e escrita musical na instituição de educação infantil: é importante que ela possa ouvir, cantar e tocar muito, criando formas de notação musicais com a orientação dos professores.

Pode-se perceber que o texto do RCNEI referente ao eixo musical se configura a um “manual” simplista e pouco esclarecedor, principalmente para os professores de educação infantil não habilitados na área de música, que constituem a maioria. Questionamos, por exemplo, como reconhecer (e ensinar) o caráter significativo da linguagem musical e utilizá-la enquanto forma de expressão (recomendações do v.3, p.45) sem conhecer suas particularidades?

No texto sobre a “Presença da música na educação infantil: idéias e práticas correntes” (v.3, p.47), o Referencial reconhece um trabalho musical deficiente em muitas instituições de educação infantil, evidenciado pela realização de canções acompanhadas por gestos corporais imitados pelas crianças de forma mecânica, e pelo uso de bandinhas rítmicas, que também reforçam o aspecto de reprodução e imitação.

Para Maffioletti (2001), essa prática mecânica de atividades musicais é condenada por pedagogos musicais há muito tempo: já no início do século XX se defendia a necessidade do envolvimento mais efetivo do corpo, em substituição às atividades de reprodução e imitação. Na década de 1960, a educação musical infantil utilizava as atividades rítmicas (quadrinhas populares, ditados e parlendas), a improvisação (enquanto criação musical) e as canções folclóricas infantis – reconhecendo seu valor como identidade cultural entre as crianças.

Essas propostas nos métodos de ensino da música, como o envolvimento do corpo na aprendizagem e a importância das atividades de criação, para esta autora, já fazem parte

da formação geral dos professores, através dos estudos da psicologia do desenvolvimento ou pelo estudo específico na área de música. Portanto, as atividades de produção de ritmos utilizando o próprio corpo, a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias, além das atividades cantadas, já estão presentes nos métodos de ensino de música – como constatamos, inclusive, no RCNEI. Porém,

Embora os professores tenham formação suficiente para discernir sobre o que é adequado à formação das crianças, no que se refere à música essa capacidade fica subestimada. As atividades musicais são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem a devida reflexão sobre seus reais objetivos (MAFFIOLETTI, 2001, p.134).

Segundo Carvalho (2003, p.82), o Referencial parece desconsiderar a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade do universo infantil, apresentando um enfoque que prioriza “a mente sobre o corpo e o afeto; o objetivo sobre o subjetivo; o conhecimento sobre a vivência e a experiência; o abstrato sobre o concreto; o produto sobre o processo; a fragmentação sobre a globalização; o pensamento sobre a expressão”. Essas observações parecem pertinentes, principalmente, em relação aos conteúdos e às orientações didáticas propostas no eixo musical do Referencial.

A propósito, consideramos ineficientes as sugestões de “métodos de trabalhos musicais” para os professores, pois corre-se o risco deles se transformarem em “pacotes” de atividades que os professores apliquem numa sequência de rotinas preestabelecidas, sem a devida compreensão sobre seus reais objetivos.

Portanto, talvez seja possível afirmarmos que o referencial é inadequado enquanto instrumento do trabalho cotidiano na elaboração do planejamento e desenvolvimento das práticas educativas musicais. Acreditamos, ainda, que as atividades de música, nas instituições de educação infantil, poderão ser realizadas com qualidade somente quando orientadas por profissionais habilitados na área. Assim, aos professores leigos que

trabalham com música na pré-escola, mais do que “referenciais”, torna-se imprescindível, no mínimo, uma consultoria permanente com profissionais formados na área musical, para orientá-los e capacitá-los na realização desse ensino artístico.

Vale ressaltar que, na década de 1960, Pilotto (1964) já considerava indispensável que o professor se educasse em arte e realizasse cursos especializados para o ensino de canções – já citado no item 2.3 desta pesquisa –, e Barreto (1967, p.7) afirmava a necessidade de uma orientação “segura” aos profissionais que trabalham com música na educação infantil: “o professor de música necessita além do preparo musical, de uma orientação pedagógica segura que lhe sirva de instrumento de trabalho com as classes infantis”.

O RCNEI reconhece que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, e por isso sugere que cada profissional faça um

contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:
-sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
-reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
-entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (ibid, p.67).

Este documento (v.1, p.39) também indica a necessidade de “uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional”. As diferentes redes de ensino devem investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente de seus professores, e “criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação

infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos” (ibid, p.40).

Ao traçar o perfil profissional para o trabalho com crianças pequenas, o RCNEI (v.1) afirma, ainda, que o professor deve ter uma competência polivalente:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, *refletindo constantemente sobre sua prática*, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando as informações necessárias para o trabalho que desenvolve (p.41, grifo nosso).

O valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor tem se destacado entre as novas concepções acerca do professor e da atividade docente, decorrentes do processo de reforma do sistema educativo nos últimos anos.

A formação continuada é necessária para aprimorar a ação profissional e melhorar sua prática pedagógica:

...para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não pára, mas continua. [...] É fundamental valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam (KRAMER, 2002 a, p.129).

Entretanto, para esta autora, a ação do MEC tem sido tênue (quase omissa) em relação a esta questão, destinando poucos recursos para a formação de professores feita pelos municípios, sendo que a liberação desses recursos não tem implicado mudanças de carreira ou salário.

Cerisara (2002) também aponta o descomprometimento dos governos diante da necessidade de investimentos na capacitação dos professores de educação infantil, estabelecida na LDB/96 e no RCNEI:

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais,

em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem (CERISARA, 2002, p.337-338).

O professor, no RCNEI, aparece como organizador das brincadeiras e das situações de aprendizagens, procurando partir dos conhecimentos prévios das crianças para articular os novos conhecimentos com a prática social real, devendo ter uma competência polivalente. Para Palhares e Martinez (2000, p.9), isto pressupõe um “educador altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual”, ou seja, é uma situação um tanto distante da realidade brasileira.

Mesmo reconhecendo que a maioria dos professores de educação infantil não tem formação específica em música, o Referencial sugere que cada profissional faça um “trabalho contínuo pessoal consigo mesmo” (vol.3, p.67), mas não esclarece como realizá-lo. Seria possível, para um professor leigo na área musical, trabalhar um (des)conhecimento sem orientação profissional nem recursos financeiros, partindo-se apenas de algumas sugestões?

Concordamos que os profissionais que atuam com crianças precisam assumir uma prática aliada à reflexão crítica, transformando os processos de formação em espaços de pluralidade de vozes. Mas, como questiona Kramer (2002 a, p.130), existe uma política brasileira de educação infantil que assegure “expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção de infância e promoção da melhoria da qualidade, como postulavam os documentos oficiais que o MEC elaborou em meados de 90? Até agora, em nível nacional, temos mais que diretrizes e ‘referencial’?”.

Essa questão parece continuar em aberto. Encontramos, em nossa investigação, outras propostas de atividades musicais editadas depois do RCNEI. A ênfase ao repertório folclórico nas atividades musicais da pré-escola encontradas nesta pesquisa justifica, ainda, uma pequena digressão sobre a utilização do folclore na educação musical.

Destacando sua compatibilidade com os “Referenciais Curriculares Nacionais” e com os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, Rischbieter apresentou, no *Guia prático de pedagogia elementar* (2000), uma proposta para o trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, fruto do “Projeto Araucária” – um programa de apoio à educação infantil da Universidade Federal do Paraná, que atendeu quase trinta mil crianças de Curitiba e Região Metropolitana entre 1989 e 1994 .

A proposta deste autor parte da idéia básica de que “toda criança gosta de interagir com os outros e de brincar” (ibid, p.5), e divide-se em três partes: a Parte 1 narra a história do Pequeno Reino, a qual “pode ser vista como uma metáfora que, ao longo de seus 20 capítulos, mostra idéias fundamentais e sugestões sobre como pode ser conduzido o trabalho educativo com as crianças” (ibid, p.6); a Parte 2 apresenta vinte discussões que complementam as idéias mostradas na parte anterior; e a Parte 3 trata da adaptabilidade da criança ao novo ambiente escolar.

O uso da música, para Rischbieter (2000, p.62), “pode ser ótimo para enriquecer ainda mais o dia-a-dia das crianças. A linguagem, o senso de ritmo, a expressão corporal, a socialização e a imaginação são beneficiados quando as crianças se envolvem ativamente em atividades de escuta ou de produção de música”.

Esse autor defende que, além dos sucessos infantis, veiculados nos meios de comunicação – aos quais ele se refere, na pág.197, como “ ‘musiquinhas’ gravadas por apresentadoras de televisão que mal sabem cantar” – as crianças devem ouvir “todo tipo de

música, o que inclui cantigas de roda, música popular brasileira e música clássica” (ibid, p.195).

Sempre que colocamos músicas e ritmos diferentes para as crianças ouvirem, estamos enriquecendo suas experiências musicais, ajudando-as a tornarem-se pessoas que irão buscar músicas de qualidade, que terão vontade de ir a um concerto, etc. Este não é um objetivo educativo importante? Crianças podem gostar de qualquer música e, se nós as acostumarmos apenas com “musiquinhas”, estaremos impedindo o acesso a algumas das criações artísticas mais importantes (ibid, p.195-196).

As atividades musicais sugeridas nesta obra incluem a bandinha, a dramatização, o coral, a brincadeira de roda, a percepção auditiva e o acompanhamento rítmico das músicas com gestos, como dançar e bater palmas. Para a brincadeira de roda, o autor recomenda as músicas infantis e as cantigas de roda folclóricas, as quais “contribuem para o enriquecimento da linguagem das crianças e favorecem a socialização, o desenvolvimento de seu senso de ritmo e o uso do corpo de maneira expressiva” (ibid, p.199).

O autor cita, ainda, a educadora N. Jeandot para definir os objetivos da música dentro de uma boa proposta pedagógica:

A finalidade do ensino da música no primeiro grau, e mais ainda na fase pré-escolar, não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim desenvolver nos alunos o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo (ibid, p. 200).

Outro exemplo de atividades musicais editadas em uma apostila destinada ao trabalho diário do educador do Serviço de Educação Física da Prefeitura de Curitiba, elaborada por Capistrano (1994), enfatiza a utilização do brinquedo cantado, e apresenta concisamente sua historização, resgatando algumas cantigas folclóricas brasileiras, juntamente com improvisações (melodias conhecidas cantadas com outras letras).

O brinquedo ou cantiga de roda é uma brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Sendo uma atividade de grande valor educativo e modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, se constitui num poderoso agente socializador.

Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto, melhora o desenvolvimento das coordenações sensório-motoras, educa

o senso ritmo, favorece a socialização, desenvolve o gosto pela música, perpetua as tradições folclóricas, disciplina emoções: timidez, agressividade, prepotência. O brinquedo de roda se constitui num dos primeiros passos para o ajustamento social da criança (p.2).

Talvez possa haver um certo exagero deste autor, ao considerar o brinquedo de roda como um dos “primeiros passos para o ajustamento social da criança”, e sua proposta enfática na questão da música folclórica brasileira, em detrimento a outras possíveis fontes musicais, como por exemplo a música popular e a música erudita universal (comumente denominada música clássica). Não queremos discutir critérios de valores, musicalmente falando, mas sim pensar em propostas que ampliem as experiências musicais na educação infantil.

O brinquedo cantado e as cantigas de roda folclóricas brasileiras também são abordadas por Pimentel (2002, p.14), que esclarece “a ronda, roda infantil ou brincadeira de roda é a representação ou encenação de uma estória cantada”, e a sua característica básica “é a ação dramática contida no texto cantado e representado através da dança, expressão corporal e/ou por movimentos a ela relacionados”.

Como é um ato coletivo, de que participam várias crianças, e tem um caráter eminentemente lúdico, suas possibilidades são bastante amplas. Concomitantemente, a criança, através das rondas, exercita a capacidade de liderança e aprende a tomar iniciativas, ter o raciocínio rápido e agir com presteza, para reforçar sua auto-estima (ibid, p.17).

O autor fez um estudo sobre as cantigas de roda, reunindo 182 rondas do folclore nacional recolhidas em Cebedelo (Paraíba), discutindo as suas origens e classificando-as de acordo com o seu significado em:

1. Amorasas (requebros [sensualidade], declaração de amor, namoro, procura do par [não ficar sozinha] matrimônio, pedido de casamento, beleza revelada, aparência, planejamento familiar, ternura, amizade, constância, despedida e conselhosamatórios).
2. Religiosas.
3. Engraçadas e satíricas.
4. Imitativas.
5. Históricas.
6. Animais.

7. Várias (p.22).

Como exemplo de cantiga tipicamente amorosa, o autor cita a ronda “O cravo e a rosa”, que relata uma briga e reconciliação de namorados, substituindo-os por espécies vegetais:

- O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada:
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada.

- O cravo ficou doente,
A rosa foi visitar:
O cravo teve um desmaio,
A rosa pôs-se a chorar.

- Craveiro, me dá um cravo!
Roseira, dá-me um botão!
Menina, me dá um abraço
Que eu te dou meu coração (ibid, p.23).

Outra coletânea significativa de canções folclóricas brasileiras organizada para aplicação no ensino da música foi elaborada por Ermelinda A. Paz (1989), que reúne 500 canções selecionadas em todas as regiões do Brasil, classificadas geograficamente e didaticamente, para servir de material de trabalho nos diferentes objetivos da percepção musical. A autora declara que sua proposta nada tem de inédita e que a educação musical deve ser feita com base num material artístico variado. A escolha do folclore no processo de musicalização é justificada na apresentação da sua obra, escrita por Hélio Santana (apud Paz, 1989, p.2):

Mas por que folclore? Esta é a música que o nosso povo cria e preserva em sua memória. Ela jorra da vivência do homem brasileiro, de seus movimentos, de sua voz e por isto encerra os traços mais profundos de sua alma, seu jeito de ser, seus anseios e símbolos inconscientes. Desde o passado remoto estas formas musicais se sedimentam, se cristalizam, se purificam no sentir cotidiano de nossa gente e ganham a história como componente importante da identidade nacional.

Hélio Santana discute, também, a questão da transferência do código lingüístico do folclore nacional para a música urbana e erudita – citando a seresta e o samba, o baião e o

choro como descendentes diretos de gêneros tradicionais de nossa música, presentes nas obras de compositores como Luis Gonzaga, Pixinguinha, Villa-Lobos e Radamés Gnattali – e critica a visão depreciativa do folclore como sinal de atraso e subdesenvolvimento e a extinção das manifestações folclóricas em todo o país, causados pelos novos hábitos culturais trazidos pela aceleração da industrialização e da urbanização. Para este autor, a identidade cultural é o principal fator de coesão de um grupo, e quando o povo perde sua identidade é mais fácil de ser dominado.

Percebe-se que o folclore infantil tem sido devidamente resgatado e valorizado na educação musical da pré-escola, sendo reconhecido o seu valor como identidade cultural entre as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as concepções de infância historicamente construídas da Antiguidade à Contemporaneidade, enfatizando as conceituações presentes nas políticas educacionais brasileiras e paranaenses, no período de 1960 a 2000, suas possíveis interfaces com as canções que fazem parte das atividades musicais da pré-escola, e as repercussões destas concepções de infância no processo de formação de professores.

Do percurso referente às construções conceituais históricas sobre a infância, percebemos que na época Antiga e Medieval não existia uma consciência da particularidade infantil. A infância era vista como inoperante, incapaz por ser a criança um ser que nada pode realizar, e só era considerada como indivíduo quando alcançava a idade adulta. Apesar disso, Platão já se preocupava com o desenvolvimento físico e moral da criança, e recomendava a música para a formação da alma.

Na Idade Média, as crianças eram representadas como “pequenos homens”, tendo um papel social mínimo e uma imagem simbólica dupla no ideário do cristianismo: a criança ora era vista como símbolo do pecado, um ser malvado e inferior, ora como ingênua e inocente.

Acreditamos que as crianças foram sobretudo vítimas das poucas condições que a sociedade oferecia, como o limitado desenvolvimento científico e tecnológico, e sua subserviência à hierarquia, à autoridade e às orientações da igreja, bem como uma população generalisadamente analfabeta. Além de não compreenderem a especificidade da infância, a impotência médica, o estado sanitário das povoações, as altas taxas de mortalidade infantil, e a miséria das pessoas colocavam as crianças em situações delicadas.

O interesse pela infância, que emergiu nos séculos XVI-XVII, foi uma expressão particular do sentimento da família, a qual, até então, era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. Um dos fatos que transformou os sentimentos da família foi a escola: enquanto na Idade Média, a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, a substituição da aprendizagem pela escola exprimiu uma aproximação da família e das crianças.

A Modernidade pôs em relevo o papel social da educação e a família se tornou um núcleo de afetos animada por um “sentimento de infância”, que resultou do reconhecimento e da valorização que as crianças passaram a ter no meio em que viviam.

A infância deixava, assim, de ser uma idade predominantemente interpretada a partir do discurso religioso e subserviente da idéia do pecado original, para passar a ser interpretada à luz do naturalismo filosófico, do desenvolvimento biológico e da responsabilidade moral e jurídica.

Dessa época em diante, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, dando surgimento a propostas educativas que reconheceram e valorizaram a infância, a qual era percebida como uma primeira fase de uma estratégia educativa, ou seja, a criança como o ser-aluno. A criança tinha capacidade, pois era capaz de aprender, não sendo mais considerada um ser inerte.

Na concepção de criança como sujeito aprendiz, a infância é vista como uma folha em branco, na qual será impressa determinados modos de ser, de estar no mundo e de agir. O modelo de ensino jesuítico (“pedagogia tradicional”) se preocupava em edificar códigos de conduta padronizados e uniformes: o bom cristão.

Entre as propostas educativas que contemplaram a educação da criança de 0 a 6 anos, investigamos as compreensões de infância preconizadas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Comenius trouxe um ideário sobre a infância e como ela deve ser educada do ponto de vista escolar, no intuito de ser disciplinada, obediente e temente a Deus. A infância era percebida por uma ótica científica, que explicava as capacidades e possibilidades de aprender oriundas dela mesma, de modo a torná-la, por meio de seu potencial futuro, um ser útil à sociedade moderna.

Rousseau evidenciou que a criança tem um mundo próprio – com seu tempo, seus desejos, suas idéias – cabendo ao adulto compreendê-la. Elaborou uma pedagogia que celebrava a naturalidade e a autenticidade da criança. Admitindo que o homem (sendo uma criação de Deus) é bom por natureza, defendeu a inocência infantil em oposição ao mundo adulto pervertido pelas convenções sociais.

Até Rousseau a criança era considerada um adulto em miniatura, vestindo-se com roupas de adultos, sendo tratada por padrões adultos, aprendendo coisas de adultos. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, diferente do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência a ver a educação vinculada à vida da criança, em cada fase do seu desenvolvimento.

No método educativo de Pestalozzi, o ensino partia da intuição e do contato direto com os elementos da natureza. Via a escola como a continuação do lar para a criança e, tal como na família, a força vital da educação estaria na bondade e no amor, devendo a educação cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças.

Dando continuidade às idéias de Rousseau e Pestalozzi, para Froebel a educação deveria levar o homem à harmonia com o mundo, e sua concepção de infância partia de um

pressuposto religioso. Criou os jardins de infância, e seu método fixou a imagem da criança como idade criativa, introduzindo o jogo, as brincadeiras e o canto como estímulos à aprendizagem infantil.

A importância do canto na educação infantil foi enfatizada por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Mas, percebemos que a música, mesmo sendo considerada primordial no desenvolvimento humano desde Platão, ganhou relevância na sociedade ocidental moderna, quando a criança passou a ser alguém que precisava ser escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Historicamente surgiram duas modalidades de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil: creches (ou escolas maternais) e pré-escolas (ou jardins de infância), sendo estas valorizadas como estabelecimento para crianças ricas, e aquelas como instituições que prestavam assistência e educavam as crianças pobres.

No início do século XX os jardins de infância se expandiram no Brasil, como o apoio do movimento escolanovista europeu e o progressismo americano, que viam a infância como uma idade pré-intelectual e pré-moral, sendo espontaneamente ativa.

Na Reforma Fernando de Azevedo, ocorrida no final da década de 1920, depreendia-se a concepção de uma infância sadia e higienizada – que significava uma infância civilizada, polida e educada – demonstrando a ênfase à tônica médico-sanitária presente no atendimento às crianças brasileiras, em consonância com a perspectiva de uma sociedade que se pretendia moderna e civilizada.

Durante a ditadura do Estado Novo, a valorização do patriotismo associado à disciplina, à obediência e ao civismo impulsionou o projeto nacional de ensino infanto-juvenil do canto orfeônico, de Villa-Lobos, voltado também para a constituição de uma

infância dócil, disciplinada e civilizada. A ênfase ao atendimento médico à criança é acrescida do caráter assistencial.

Na década de 1950 ainda haviam poucas instituições destinadas às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, revelando um caráter assistencial-protetor. A preocupação com o caráter educativo das ações dirigidas às crianças começou a se manifestar em meados de 1960.

Assim, a história da educação infantil é relativamente recente no Brasil, pois foi apenas nas últimas décadas do século XX que o crescimento do atendimento às crianças de 0 a 6 anos apresentou maior significação. Esta expansão refletiu as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas em nosso país, como a urbanização, a industrialização, a inserção da mulher no mercado de trabalho, as modificações na estrutura da família contemporânea, o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, entre outros.

Com a expansão da força de trabalho feminina em todo o mundo ocidental, na década de 1960, ampliou-se o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem.

No Brasil, o crescimento da educação infantil viabilizou-se a partir da década de 1970, quando ela passou a ser objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente.

O início do processo de expansão das creches e pré-escolas trouxe à tona a crítica ao assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória. Percebemos que a educação compensatória era tida não apenas como a solução para os problemas sociais e educacionais da década de 1970 – pois acreditava-se que a principal causa da

reprovação residia na falta de prontidão das crianças pobres para a aprendizagem –, mas também como justificativa para uma educação de baixa qualidade.

O atendimento à infância se configurava de forma estratificada, pois os três planos (saúde, assistência e educação) se superpunham. E, como a criança era concebida a partir de um modelo único, que se concretizava numa suposta criança da classe média, o atendimento tinha, em geral, um caráter compensatório, que procurava remediar (compensar) as defasagens das crianças que não correspondiam aos padrões considerados “legítimos”.

Essa concepção de infância abstrata e única, isto é, à margem da condição social, econômica e histórica da criança, parece presente nas políticas educacionais brasileiras até a década de 1980, aproximadamente.

No Paraná, percebemos que as conceituações de infância presentes nas políticas educacionais estaduais refletem as mesmas encontradas a nível nacional, certamente por estarem em conformidade à legislação nacional. Portanto, até a década de 1980, encontramos também na educação paranaense uma preocupação mais acentuada com o aspecto biológico da criança (nutrição, saúde e higiene), do que com os aspectos psicológicos e sócio-cultural. No processo de formação de professores, privilegiava-se a dimensão técnica na formação docente.

Essa ênfase ao domínio técnico também foi observada no ensino da arte, durante a primeira metade do século XX, revelando uma tendência tradicionalista e escolanovista presente nas disciplinas de Música e Canto Orfeônico, que faziam parte dos programas das escolas primárias. Quando essas disciplinas foram substituídas pela Educação Musical, com a Lei 4.024/61, além de ser cantada, a música passou a ser também sentida, tocada e

dançada. Nos brinquedos cantados, nas rodas, na bandinha rítmica, nas canções com gestos e movimentos corporais, buscava-se a apreciação auditiva, o desenvolvimento rítmico, a expressão corporal e a sociabilização das crianças, que eram estimuladas a experimentar, improvisar e criar. A música estava intimamente ligada a todas as atividades da pré-escola, e o repertório enfatizava as canções folclóricas brasileiras.

Com o advento da Lei 5.692/71, a arte foi incluída no currículo escolar como Educação Artística, a qual não era uma disciplina, mas sim uma atividade escolar, caracterizada mais como uma forma de lazer e recreação do que como uma área da formação humana socialmente construída. O ensino da música passou a dividir espaço com a dança, o teatro e as artes visuais, o que ocasionou o esvaziamento dos conteúdos da linguagem musical. Percebemos que os princípios que norteavam as atividades musicais da década de 1960 permaneceram na década de 1970, mas a música tornou-se mais diluída, pois perdeu um tempo e espaço escolar de destaque, tendo como agravante o surgimento do professor polivalente – o qual deveria estar preparado para o domínio das várias linguagens artísticas.

A partir de 1980, a preocupação de se adotar uma prática educativa vinculada a uma prática social passou a integrar o debate sobre o processo de formação de professor. Intensificaram-se as discussões sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças de 0 a 6 anos, e a definição de uma função eminentemente educativa para este atendimento fez emergir, na década de 1990, a configuração de um currículo para a educação infantil.

A partir de agora, a perspectiva da significação social da infância – que considera a condição de vida da criança, ou seja, uma definição do conceito de infância no interior das diversas classes sociais, que corresponda a diferentes graus de valorização da infância pelo

adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais – aparece no ideário do processo de formação de professores e nas políticas educacionais brasileiras e paranaenses.

Essa perspectiva social da infância trouxe à tona as múltiplas compreensões de infância presentes na Contemporaneidade, evidenciando a diversidade das condições de vida das crianças brasileiras.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trazem uma nova concepção de infância: a criança como sujeito de direito.

A educação infantil passou a ser um direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Considerada primeira etapa da educação básica, essa vinculação da educação infantil ao sistema educacional apresentou-se como medida concreta para sua legitimidade institucional, possibilitando a superação de um atendimento ligado aos órgãos assistenciais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 apresentou uma política curricular para a educação infantil brasileira, sugerindo a intencionalidade, sistematização e racionalidade das ações no interior das instituições educacionais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

No primeiro volume do RCNEI, a concepção de infância está atrelada à condição social, ou seja, em uma mesma sociedade e época existem diferentes maneiras de se considerar as crianças, dependendo da classe social a qual pertencem, e considerando-se também as diferenças individuais, econômicas, culturais, religiosas, etc., presentes no universo infantil. Entretanto, o texto do segundo e terceiro volume não avalizam esta fundamentação teórica, e apresentam um caráter descritivo e pouco flexível, cuja versão escolar de trabalho acaba desconsiderando as especificidades das crianças de 0 a 6 anos.

Portanto, o RCNEI pareceu-nos um documento sincrético e contraditório, pois, além de incorporar uma multiplicidade de idéias e discussões contemporâneas no campo educacional, evidencia um caráter acentuadamente escolar. Ao privilegiar mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”, o conceito de infância predominante é abstrato e reducionista, apesar de ter uma concepção de construção histórico-social.

Ao investigarmos a articulação do percurso da construção histórico-social do conceito da infância às canções da pré-escola brasileira, no século XX, constatamos que a música parece refletir parcialmente este percurso.

Retrocedendo no tempo para melhor entendermos o momento histórico em foco, ou seja, o período de 1960 a 2000, destacamos o projeto de Villa-Lobos, nas décadas de 1930 a 1960, que pode ser considerado o momento mais significativo da música nas escolas: as grandes concentrações orfeônicas em todo o país apontam para uma intensa vivência musical nas escolas brasileiras. A música estava associada à disciplina, à obediência e ao civismo porque era uma prática contextualizada, que “cantava” a realidade daquele momento histórico. Independentemente das questões políticas criticadas no projeto de Villa-Lobos, a música estava oficialmente presente nas escolas brasileiras como uma disciplina, e o canto orfeônico buscava despertar o amor pela música, o senso de solidariedade e responsabilidade e promover a confraternização entre os alunos.

O repertório mais utilizado no canto orfeônico eram as canções do folclore nacional, que versavam sobre temas variados – como o amor aos animais e à natureza, higiene, formação de hábitos, conhecimentos das profissões e dos meios de transporte, entre outros

– a

Na década de 1960, apesar da substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical, o canto coletivo parece que continuava presente nas atividades escolares. O repertório mais utilizado nas pré-escolas

Com relação ao eixo musical, esse documento enfatizou a forte ligação da música com o brincar na educação infantil, e não trouxe inovações significativas nas atividades propostas, assemelhando-se ao que já vinha sendo adotado anteriormente, ou seja, exploração e identificação dos elementos musicais, composições e interpretações musicais, memorização de conteúdos traduzidos em canções, comemorações de eventos, formação de hábitos, utilizando-se os jogos sonoro-musicais, os brinquedos musicais e as bandinhas rítmicas no contexto educacional. Apesar de reconhecer a defasagem entre o trabalho realizado na área de música e as demais áreas de conhecimento – a música sendo tratada como um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói –, o RCNEI não nos pareceu adequado enquanto referencial à formação dos professores, configurando-se a um manual “simplista” e pouco esclarecedor para o discernimento sobre os reais objetivos das atividades musicais.

Ao traçar o perfil profissional para o trabalho com crianças pequenas, o RCNEI atribuiu-lhe um caráter polivalente (já presente nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1970, referindo-se ao ensino da arte), e mesmo reconhecendo que a maioria dos profissionais de educação infantil não tem formação específica em música, pressupõe-se um educador altamente qualificado, capaz de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las – uma situação distante da realidade brasileira. Aliás, insistimos que a qualidade do ensino musical na pré-escola efetivar-se-á mediante a orientação de profissionais habilitados nessa área de conhecimento.

Ainda com relação à música na pré-escola, percebemos que, na maioria das obras consultadas, é sugerido um repertório musical amplo e diversificado, mas os exemplos apresentados destacam as canções folclóricas. Concordamos que a maioria dessas melodias são adequadas à tessitura e às possibilidades vocais da criança, valorizando o aspecto lúdico do universo infantil, mas importa também oferecer às crianças propostas que ampliem suas experiências musicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABI-SÁBER, N. F. (org.) **Música e movimento na escola**. Belo Horizonte: Instituto de Educação, 1962.
- ALMEIDA, O.A. de. **A educação infantil na história: a história na educação infantil**. Palestra proferida no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil – OMEP / BR / MS. Campo Grande, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências naturais e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARCE, A. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, n. 20, p.107-120, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUDA, Y.Q. **Elementos de canto orfeônico**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1964.
- BARRETO, A.S. **Música e percussão: canções instrumentadas para banda rítmica infantil**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1967.
- BARRETO, A.M.R.F. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. (p.23 a 34). *In Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. vol II. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental/ Departamento de Política da Educação Fundamental/ Coordenação geral de Educação Infantil, 1998.
- BARROS BARRETO, C. **Coro Orfeão**. São Paulo: Melhoramentos, 1938.

BIDERMAN, M.T C. **Dicionário contemporâneo de Português**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOTO, C. **O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. (p.11-60) In FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.) Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa de Emergência. **Música na Escola Primária**. 1962.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília: Coordenadoria de Comunicação Social, 1981.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Da Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, v.6, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

_____. Ministério do Bem Estar Social. Centro Brasileiro para a infância e a adolescência. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (p. 11-25). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica**. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (p. 26-34). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRÉSCIA, V.L.P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BUJES, M.I.E. **Escola Infantil: pra que te quero?** (p.13-22) In Craidy, C.; Kaercher,G.E. (orgs.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMARA, S. **A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, n.8, p.159-180, 2004.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPISTRANO, G.W. **Brinquedos cantados**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba/ Secretaria Municipal da Educação/ Gerência de Currículo e Atendimento/ Serviço de Educação Física Escolar, 1994.

CARVALHO, E.M.G. **Educação Infantil**. Bahia: EDUESC, 2003.

CASTRO, M.G. (org.) **Cultivando vida, desarmando violência: experiências em Educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, BID, 2001.

CERISARA, A.B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Campinas: Revista Educação & Sociedade, v.23, n.80, p.329-348, 2002.

_____. **A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. (p.19-49) in FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2 ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COMENIUS, J.A. **Didática Magna**. Trad. Joaquim F. Gomes. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONRAD, H.M. **O desafio de ser pré-escola**. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140 f., 2000.

CURY, C.R.J. **A educação básica no Brasil**. Campinas: Revista Educação & Sociedade, v.23, n.80, p.169-201, 2002.

_____. **A educação infantil como direito**. (p.9-15) *In* **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. vol II. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental/ Departamento de Política da Educação Fundamental/ Coordenação Geral de Educação Infantil, 1998.

DAWSEY, S.M. **Canta, mamãe!** São Paulo: Editado por Alberto W. Ream, 1953.

DEMARTINI, Z.B.F. **Infância, pesquisa e relatos orais**. (p.1-17) *In* FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO,P.D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2 ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

FARIA FILHO, L.M. & SALES, Z.E.S. **Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos**. (p. 245-266) *In* FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.) **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDEZ, A. **O Saber em Jogo**. Trad. Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A.G. **A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime**. (p.167-196) *In* FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.) **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, I.L.; CALDAS, S.P.S. **Atividades na pré-escola**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

FIQUEMONT, J.E. **Jardins de Infância**. Trad. Luiza S. de Moraes. 2 ed. São Paulo: Flamboyant, 1963.

FONTEERRADA, M.T.O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

FRABONI, F. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. *In* ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FRANCA, S.J.L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P. ; FREIRE, A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.) **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M.C. (org.) **História social da infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** (p.69-90). In FAZENDA, I. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1994.

FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Vivendo a pré-escola.** 2 ed. Rio de Janeiro, 1986.

GALZERANI, M.C.B. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin.** (p.49-68) In FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.) Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAMBOA, S.A.S. **A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto.** (p.91-115) in FAZENDA, I. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GODOI, E.G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

GÓIS, M.H. **Bandinha rítmica.** Rio de Janeiro: Edições SAI, 1959.

GOUVEIA, M.C.S. **A representação da criança na literatura infantil brasileira – um estudo historiográfico.** In MARTINS, P.L.O. (*et al*) Anais: mesas redondas, apresentação de pesquisas. Belo Horizonte: FaE / UFMG, p.130-142, 1998.

_____. **Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar.** Campinas: Revista Brasileira de História da Educação, n. 8, p. 265-288, 2004.

GUÉRIOS, P.R. **Heitor Villa-Lobos.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

KHISHIMOTO, T.M. **Entrevistando Tizuko Morchida Khishimoto.** VIANA, V. (entrevistadora) Campinas: Revista de Educação, n.14, p.9-11, 2003.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** (p.117- 132) In MACHADO, M.L.A. (org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002 a.

_____. (org.). **Com a pré-escola nas mãos.** 14 ed. São Paulo: Ática, 2002 b.

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

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5-19, 2000 a.

_____. **Educação infantil e currículo**. (p.51 – 65) In FARIA, A.L.G. e PALHARES, M.S. (orgs.) Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2 ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000 b.

_____. **A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX**. (p. 459- 503) In FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Projeto: Curso de Habilitação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, a nível de 2º Grau, em Estudos Adicionais**. Curitiba, 1978.

ISHIDA, V.K. **Estatuto da criança e do adolescente: doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Atlas, 1998.

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta**. (p.229-250) In FREITAS, M.C.(org.) História Social da Infância no Brasil. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEGISLAÇÃO FEDERAL E DO ESTADO DO PARANÁ. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Curitiba: Imprensa Universitária da Universidade Católica do Paraná, 1981.

LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Brasília: Revista brasileira de estudos pedagógicos, p.255-272, n.65, 1984.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola**. (p.127-176) In GHIRALDELLI JR., P. (org.) Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

LOPES, J.L. **Pestalozzi: o grande educador**. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo e Cia, 1943.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, M.C. **Heitor Villa-Lobos: tradição e renovação na música brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFFIOLETTI, L.A. **Práticas musicais na escola infantil**. (p.123-134). In CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E.(orgs.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MARINHO, H. *et al* (orgs.) **Vida e educação no Jardim de Infância: Programa de Atividades**. Departamento de Educação Primária/ Secretaria Geral de Educação e Cultura/ Prefeitura do Distrito Federal.Rio de Janeiro: Conquista, 1960.

MARIZ, V. **História da música no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. Trad. Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MONARCHA, C. **Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança**. (p.101-140) In FREITAS, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MONROE, P. **História da educação**. 6 ed. São Paulo: Nacional, 1983.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. (p.235-248) In MACHADO, M.L.A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NARODOWSKI, M. **Adeus à infância (e à escola que a educava)**. In Silva, H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NICOLAU, M.L.M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1989.

NINA, C.A. **Escolas-Maternais e Jardins de Infância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Departamento Nacional da Criança, 1955.

NOVAES, I.C. **Brincadeira de roda**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1946.

OLIVEIRA, S.M.L. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios.** In MACHADO, M.L.A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002a

_____. **Creches no sistema de ensino.** (p.79-82) In MACHADO, M.L.A. (org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil.** (p.87-94) In **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** vol II. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental/ Departamento de Política de Educação Fundamental/ Coordenação Geral de Educação Infantil, 1998.

Orfeão Brasileiro. Rio de Janeiro: “Santa Cecília” Editora Musical Ltda, nº 2 ao 16, revista que circulou entre as décadas de 1940 e 1950.

PARANÁ. **Programa Educacional de Emergência.** Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, nº6, 1962.

_____. **Lei nº 4.978.** Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, 1964.

_____. **Educação Pré-Escolar: uma proposta de trabalho.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Equipe de Currículo do Departamento de 1º Grau, ano 4, nº38, 1978.

_____. **Deliberação nº 020/78 e Indicação nº 001/78.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1978.

_____. **Deliberação nº 027/81 e Indicação nº 005/81.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1981.

_____. **Deliberação nº 034/93 e Indicação nº 002/93.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1993.

_____. **Deliberação nº 004/96 e Indicação nº 001/96.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1996.

_____. **Deliberação nº 003/99 e Indicação nº 001/99.** Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1999.

_____. **Estudos Adicionais Pré-Escolar: Sugestões de Conteúdos Curriculares.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1982.

_____. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

PALHARES, M.S.; MARTINEZ, C.M.S. **A educação infantil: uma questão para o debate.** (p. 5-18) In PALHARES, M.S.; FARIA, A.L.G. (orgs.) Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. 2 ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 2000.

PAZ, E.A. **500 Canções Brasileiras.** Rio de Janeiro: Luiz Bogo Editor, 1989.

PEREIRA, N.J.A.S. **Bandinha rítmica: organização e prática.** Rio de Janeiro: Eullenstein Música S.A., 1963.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, V.A. **O desaparecimento da infância como decorrência da indústria cultural.** São Paulo: abc educativo, p. 30-39, maio/2004.

PILOTTO, E. **Organização e metodologia de ensino na 1ª série primária: um caminho para o aperfeiçoamento da escola pública primária em países em desenvolvimento.** Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos, 1964.

PIMENTEL, A.A. **Esquindô-lê-lê: cantigas de roda.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2002.

PLATÃO. **A República.** Trad. Carlos A. Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000.

QUINTEIRO, J. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção.** (p.19-47) In FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.) Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, V.C.de Sá. **Expressão Sonora.** Curitiba: Serviço Social do Comércio (SESC)/ Administração Regional do Paraná/ Divisão de Esportes e Recreação, 1978.

RISCHBIETER, L. **Guia prático de pedagogia elementar.** Curitiba: Nova Didática, 2000.

RIZZO, G. **Educação Pré-Escolar.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

ROCHA, E.A.C. (org.) **Educação Infantil (1983-1996).** Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2001.

_____. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – NUP, 1999.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SAMPAIO, C.M.A.; SANTOS, M.S. & MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v.3, n.7, p.165-178, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 8ª ed., 1986.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SCHULTZ, L.M.J. **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais**. Goiânia: Editora UCG, 1995.

SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Vida e Educação no Jardim de Infância**. 2 ed. Departamento de Educação Primária/ Prefeitura do Distrito Federal (RJ), 1960.

SEREDIUK, E.F.; RAMADAN, A.M.R.C.G.; GOBBO, D.M. **Educação para a infância: lugar de criança, direito de brincar**. Campinas: Revista de Educação, n.14, p.77-81, 2003.

SILVA, C.R. **A construção do currículo da educação infantil nas décadas de 1980 e 1990**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, dissertação de Mestrado em Educação, 2003.

SILVA, S.A.I. **Valores em educação: o problema da compreensão e a operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SMOLKA, A.L.B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.) Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, A.M.C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 1996.

SPÓSITO, M. (entrevistada por João Bello) **Geração em solidariedade**. Vídeo. Porto Alegre: Mundo Jovem, Instituto de Pastoral de Juventude, Centro Gaúcho de Audiovisuais, s/d.

STABILE, R.M. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

STEWART, M.E. **Aventuras no país do som**. São Paulo: Ricordi, 1935.

TEIXEIRA, W.M. **A importância da educação musical no ensino fundamental e médio atribuída por pais, professores e alunos: um estudo de caso.** Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Tese de Mestrado), 2004.

THIESSEN, M.L.; BEAL, A.R.O. **Pré-escola, tempo de educar.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VALDEMARIN, V.T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo.** Campinas: Autores Associados, 2004.

VASCONCELOS, C.S.V. **Cancioneiro Infantil nº 2.** São Paulo: Irmãos Vitale, 1961.

VIEIRA, A.M.D.P. **As condições de produção do discurso em Getúlio Vargas e a cultura escolar.** Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v.5, n.14, p.191-205, 2005.

VILLA-LOBOS, H. **Guia Prático.** São Paulo: Ricordi, 1941.

_____. **Canto Orfeônico.** São Paulo: Irmãos Vitale, v.2, 1951.

WILLS, C.D.; STEGEMAN, W.H. **Jardim da Infância.** Trad. Nazira F.Abi-Sáber e Maria de Lourdes Lana. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1967.

WINN, M. **Como educar crianças em grupos: técnicas para entreter as crianças.** Trad. Leonid Kipman. São Paulo: IBRASA, 1975.