



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

CLEICIANNE BARREIRA ARAÚJO

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRÍTICA À (DE) FORMAÇÃO HUMANA EM
UMA PERSPECTIVA ADORNIANA**

APARECIDA DE GOIÂNIA
2024



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC – Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: CLEICIANNE BARREIRA ARAUJO

Matrícula: 20221090120072

Título do Trabalho: MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRÍTICA A (DE) FORMAÇÃO HUMANA EM UMA PERSPECTIVA ADORNIANA

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
(X) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

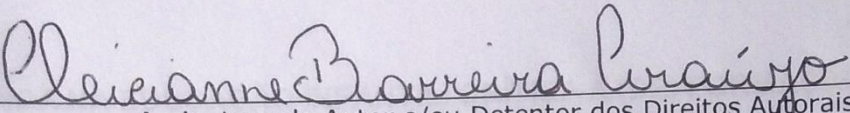
DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos

- iii. direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

APARECIDA DE GOIÂNIA, 04/07/2024.
Local Data


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Trabalho de conclusão do curso de
Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao curso de
Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida
de Goiânia, a partir de pesquisa realizada e
orientação do Prof. Dr. Celso Augusto de Souza.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

APARECIDA DE GOIÂNIA
2024

CLEICIANNE BARREIRA ARAÚJO

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRÍTICA À (DE) FORMAÇÃO HUMANA EM
UMA PERSPECTIVA ADORNIANA**

Trabalho de conclusão, no formato de dissertação, apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Arte
Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-metodológicas das práticas docentes

Orientador: Prof. Dr.: Cristiano Aparecido da Costa

APARECIDA DE GOIÂNIA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663 Araújo, Cleicianne Barreira Araújo

Música na educação infantil: crítica a (de) formação humana em uma perspectiva adorniana / Cleicianne Barreira Araújo. - Aparecida de Goiânia, 2024.

116f.; il.

Orientador: Dr. Cristiano Aparecido da Costa.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Programa de Pós-Graduação em Artes - PROFARTES, 2024.

1. BNCC. 2. Indústria Cultural. 3. Teoria crítica frankfurtiana. 4. Deformação resistência. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS CÂMPUS
APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – Rede

PROFARTES

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14 horas e 30 minutos, no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia, situado na Av. Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd 1, Lt 1-A, Parque Itatiaia, na cidade de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, foi realizada a sessão pública de defesa de Trabalho de Conclusão de CLEICIANNE BARREIRA ARAÚJO, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, autora do trabalho intitulado **"Música na Educação Infantil: Crítica à (De) Formação Humana em uma perspectiva Adorniana"**. A banca foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa; Prof. Me. Eliton Perpetuo Rosa Pereira; Prof^a. Dra. Estelamaris Brant Scarel; Prof^a. Dra. Dagmar Dnalva da Silva Bezerra, sob a presidência do primeiro. Após a apresentação do trabalho, tendo sido a autora arguida pela Banca Examinadora, a aluna foi considerada APROVADA.

Encerra-se a presente sessão às 16:30 horas e minutos. Eu, Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa, dato e assino a presente ata, que segue assinada por todos os membros da banca e pela discente.

(assinado eletronicamente)
Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa
Presidente da Banca – Orientador (IFG)

(assinado eletronicamente)
Prof. Me. Eliton Perpétuo Rosa Pereira
Membro interno (IFG)

(assinado eletronicamente)
Prof. Dra. Estelamaris Brant Scarel
Membro externo (PUC-GO)

(assinado eletronicamente)
Prof. Dra. Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
Membro interno (IFG)

Documento assinado eletronicamente por:

- Dagmar Dnalva da Silva Bezerra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/07/2024 09:45:32.
- Estelamaris Brant Scarel, Estelamaris Brant Scarel - Docente - Puc / Goiás (01587609000171), em 05/07/2024 09:44:10.
- Eliton Perpetuo Rosa Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/07/2024 07:42:39.
- Cleicianne Barreira Araujo, 20221090120072 - Discente, em 04/07/2024 20:32:57.
- Cristiano Aparecido da Costa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 04/07/2024 20:05:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/07/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 539633

Código de Autenticação: 9aebb92ddf



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, None, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO,
CEP 74968-755
Sem Telefones cadastrados

BANCA EXAMINADORA

Prof. Cristiano Aparecido da Costa
(Presidente - orientador)

Prof. Eliton Perpetuo Rosa Pereira
(Membro interno)

Prof. Estelamaris Brant Scarel
(Membro externo / PUC-GO)

Prof. Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
(Suplente / membro interno)

À Clarice que preenche a minha vida de sonhos e significados e a minha mãe Bertigleide por ser fonte de uma esperança dialética durante a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir viver esse sonho e a Nossa Senhora por segurar na minha mão e não me deixar desistir.

Ao meu orientador Cristiano, por acreditar no meu trabalho, ser cordial ao acolher as minhas sugestões e apontar caminhos inovadores para a pesquisa.

Aos professores Estelamaris, Eliton Perpétuo e Dagmar Bezerra pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

À minha mãe, Bertigleide, por ser o abrigo necessário, essa vitória também é sua.

Ao meu pai, Acilon, pela fé que deposita em mim e por ser fonte de inspiração desde sempre.

Em especial, ao meu esposo, Diego, com todo o meu amor, pela compreensão e respeito que teve pelas minhas ausências e pelo apoio no processo de escrita.

À Clarice, por ser um presente lindo de Deus pra mim. Aos meus irmãos, Cleuber e Cleiciellen pela amizade sincera, pela acolhida e compreensão tão necessárias nessa etapa.

À minha Rede de Apoio, em especial à minha sogra, Ariene, meus familiares, e ao Cmei Vila Santana por me sustentarem nos cuidados com Clarice e tornar essa conquista possível.

À professora Dra. Carime Rossi Elias (in memoriam), que de maneira especial iluminou o meu caminho.

Aos amigos Phellipe Augusto, Amanda Guedes, Mariana Damião e Fernanda Oliveira pela presença inebriante em minha vida e por acreditarem no meu potencial.

Aos meus afilhados, Phellipe, Gustavo, Gabryella, Ana Clara, Bento, Tiago, por me permitirem ser presença na vida de vocês.

À minha diretora, Kate Ellen, pela força e apoio com a pesquisa.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da
música,
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e
lhe falaria sobre os instrumentos que fazem a
música.

Aí, encantada com a beleza da música,
ela mesma me pediria que lhe ensinasse
o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre
cinco linhas.

Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são
apenas
ferramentas para a produção da beleza musical.

A experiência da beleza tem de vir antes.

(Conto como ensinar, Rubem Alves)

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica intitulada: “Música na Educação Infantil: crítica à (de) Formação Humana em uma perspectiva Adorniana” busca compreender, na ótica da Teoria Crítica frankfurtiana, quais as contribuições do ensino de música no processo de (de) formação da primeira infância. Do mesmo modo, investiga as contradições da Indústria Cultural para o processo de musicalização com base nos conteúdos da BNCC para a Educação Infantil. Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Abordagens teóricas-metodológicas das práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) do Instituto Federal de Goiás (IFG). Tem por objetivo geral refletir sobre os princípios formativos a partir da concepção de Adorno acerca do processo de formação artística, crítica e cultural da criança. Os objetivos específicos são: contextualizar a Educação Infantil e a prática educativa em suas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais a fim de compreender os conceitos e práticas da BNCCEI; analisar a linguagem musical por meio dos documentos orientadores em específico a BNCC, o DCGO e demais documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares para a EI; interpretar a Teoria Crítica frankfurtiana em seus conceitos fundamentais de (de) formação, pseudoindivíduo, alienação, barbárie, Indústria Cultural. Assim, a pesquisa desenvolvida apresenta como método a dialética negativa, apoiada teoricamente nos pressupostos da teoria adorniana e discute os princípios (de) formativos no processo de musicalização da criança. Em síntese dos resultados obtidos, destacamos que o consumismo desenfreado consolida os ditames da indústria, mas é possível desafiar essa lógica, conforme enfatizado por Adorno, ao direcionar, por meio, da música, a formação dos indivíduos desde a primeira infância para a conscientização, permitindo-lhes uma maior capacidade de enfrentamento e autonomia.

Palavras-chave: BNCC, Indústria Cultural, Teoria Crítica frankfurtiana, Deformação, Resistência.

ABSTRACT

This bibliographic research of a documentary nature entitled: "Music in Early Childhood Education: criticism of (de) Human Formation in an Adornian perspective" seeks to understand, from the perspective of Frankfurt Critical Theory, to what extent the reflection on the manifestation of human (de) formation, through music, can guide an educational perspective in early childhood. Likewise, it investigates the contradictions of the Cultural Industry for the musicalization process based on the contents of the BNCC for Early Childhood Education. This work is linked to the line of research "Theoretical-methodological approaches to teaching practices" of the Professional Master's Program in Arts (PROF-ARTES) at the Federal Institute of Goiás (IFG). Its general objective is to reflect on these formative principles based on Adorno's conception of the child's artistic, critical and cultural formation process. It is divided into three specific objectives, namely: contextualizing Early Childhood Education and educational practice in its political, economic, social and cultural spheres in order to understand the concepts and practices of BNCCEI; analyze the presentation of musical content through guiding documents, specifically the BNCC, the DCGO and other documents such as the National Curricular References, the Curricular Parameters for EI; interpret Frankfurtian critical theory in its fundamental concepts of (de) formation, pseudo-individuation, alienation, barbarism, Cultural Industry. Therefore, the research developed presented negative dialectics as a method, theoretically supported by the assumptions of Adornian theory and intends to discuss the (de) formative principles in the child's musicalization process. In summary of the results obtained, we highlight that rampant consumerism consolidates the dictates of the industry, but it is possible to challenge this logic, as emphasized by Adorno, by directing, through music, the formation of individuals from early childhood towards awareness, allowing give them greater coping capacity and autonomy.

Keywords: BNCC, Critical Theory, Deformation, Resistance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Quadro "As Meninas" (1656) de Diego Velázquez	24
FIGURA 02: A invenção da Infância (2000) por Liliana Sulzbach	28
FIGURA 03: A infância na era industrial.....	29

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: <i>Códigos e Habilidades da BNCCEI (2018)</i>	48
QUADRO 02: <i>Códigos e Habilidades DC-GO (2019)</i>	49
QUADRO 03: <i>Códigos e Habilidades DC-GO (2019)</i>	51

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

EI – Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEI – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

DCGOD – Documento Curricular para Goiás – Ampliado

RCNEI – Referencial Nacional para a Educação Infantil

DCNEI – Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil

CF – Constituição Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

DEI/CEPAE/UFG – Departamento de Educação Infantil da UFG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS E ATUAIS DA INFÂNCIA.....	22
1.2 O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2 BNCC E NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A LINGUAGEM MUSICAL	45
2.1 A MÚSICA NA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRADIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA	46
2.2 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL DA INFÂNCIA.....	56
3 MÚSICA E INDÚSTRIA CULTURAL: CRÍTICA E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3.1 MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
3.1.1 Experiência Estética na concepção adorniana	78
3.2 A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	84
3.2.1 Indústria Cultural e (De) Formação Humana.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica intitulada: “Música na Educação Infantil: uma crítica à (de) Formação Humana em uma perspectiva Adorniana”, consiste em discutir as contradições da Indústria Cultural para o processo de musicalização da criança com base nos conteúdos da BNCC e a formação pedagógica do professor unidocente¹ para uma práxis emancipatória. Para tanto, a investigação parte da seguinte problemática: Quais as contribuições do ensino de música para o processo de (de) formação da primeira infância? Tem por objetivo geral refletir sobre os processos formativos a partir da concepção de Adorno acerca da formação artística, crítica e cultural da criança da Educação Infantil.

O trabalho divide-se em três capítulos: no primeiro buscamos a contextualização da Educação Infantil, doravante EI, em suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas do ponto de vista da formação docente e o processo de musicalização infantil; em seguida, analisamos os conteúdos e objetivos de aprendizagem proposto pela BNCC para o desenvolvimento da linguagem musical na EI relacionando os princípios do neoliberalismo com a perspectiva crítica, para refletir sobre os alicerces subjacentes à Indústria Cultural e à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI), visando compreender a maneira pela qual a ideologia neoliberal influencia a lógica de reprodução tecnicista e suas ramificações nos processos educacionais. No terceiro, interpretamos a Teoria Crítica Frankfurtiana em seus conceitos fundamentais para analisar o processo formativo musical adorniano em contradição às proposições da BNCC.

A investigação foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica, articulando o referencial teórico aos dados empíricos coletados mediante os procedimentos metodológicos de estudo da BNCC e demais documentos orientadores direcionados para o trabalho pedagógico na EI, em específico nos conteúdos musicais. A fim de buscar relações entre as proposições expressas nesses documentos para a linguagem musical e a formação crítica, cultural e artística da criança. Os dados coletados são analisados com base nesses mesmos referenciais, levantando-se

¹Unidocência refere-se ao professor pedagogo das séries iniciais que atua como único docente de uma turma responsável por ministrar as aulas de todas as disciplinas inclusive as Artes. Também é denominado professor generalista ou polivalente.

categorias de análise para discussão dos resultados que possam responder às questões que nortearam a pesquisa.

A abordagem utilizada neste trabalho se caracteriza como teórica no sentido de propor uma discussão acerca do trabalho com a música no cotidiano escolar, na perspectiva da concepção adorniana, especificamente na EI, ressignificando o universo sonoro, promovendo aproximação entre a música e a criança e destacando a relevância da arte-educação para as crianças desse nível de desenvolvimento.

Dessa forma, compreende-se que são muitos os desafios enfrentados pela área da educação musical no contexto da EI. Dentre eles, destacam-se, primeiro, a dicotomia entre o que está proposto nos documentos orientadores e a prática, pois, muitas vezes o que é proposto por documentos e diretrizes não atuam na formação crítica e artística das crianças (Loureiro, 2010). Depois pela falta de fundamentação nas proposições da Base Nacional Comum Curricular para a EI (Brasil, 2018), BNCCEI, doravante EI, para a linguagem musical e a superficialidade no planejamento das ações pedagógicas que sinalizam a fragilidade da formação do professor e o impossibilita de educar musicalmente, nesta perspectiva, comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Base as práticas musicais devem ser contempladas em conjunto com as demais linguagens artísticas (teatro, dança e artes visuais) e os direitos essenciais da criança. Essa integração revela que a música está presente no currículo da EI, mas a realização das atividades musicais pode ou não ocorrer visto que é oculto a obrigatoriedade do cumprimento de uma carga horária específica para essas linguagens bem como a inexistência de uma formação profissional musical para os pedagogos que desenvolverem este conteúdo.

Isto é, a música de fato permeia o cenário da EI cotidianamente, porém a apresentação da música tem se dado de forma isolada para as crianças e distante de seu valor significativo, sendo utilizada como meio de entretenimento, em festividades, no controle da disciplina, dentre outros (Loureiro, 2004). O preenchimento de lacunas entre os saberes específicos da música na formação do pedagogo pode ser dado pela inclusão de cursos artísticos desde a graduação, dada a capacidade de diminuição de barreiras entre a criança e suas experiências musicais e por permitir ao professor vislumbrar perspectivas sensoriais e estéticas por meio dessa linguagem artística. Para Bellochio (2003, p.131) "as aulas de

formação de professores não especialistas em música precisam estar alicerçadas em vivências musicais, experienciadas, construídas e refletidas criticamente". E implica em aproximar o professor (a) dos conteúdos musicais, conduzi-los musicalmente pelo caminho da reflexão e da criticidade, para que ele seja capaz de perceber no trabalho com a música possibilidades de humanização.

Duarte (2010) aborda a construção da musicalidade na formação dos professores unidocentes e acredita na força propulsora da experiência vivida para a melhora da prática com a música na primeira infância, uma vez que esses profissionais tendo acesso a conteúdos próprios da educação musical encontrará subsídio para abordar essas habilidades na sala de aula e conseguirá direcionar os alunos de forma consciente, ativa e reflexiva.

Uma educação com fins emancipatórios condiz com práticas autorreflexivas das relações sociais, conectadas às experiências estéticas, capazes de provocarem no indivíduo atitudes que vão além de uma obediência cega e destituída de criticidade. A constituição da aptidão à experiência consisti essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (Adorno, 1995, p.150).

Sendo a arte capaz de promover o encontro do sujeito consigo mesmo, a prática educativa necessita ser pensada a partir da emancipação e estimular a reflexão crítica, de forma que a promoção artística permita que o sujeito se aproprie da arte em conexão com sua historicidade e, para isso, é preciso incumbir-se de estética para se posicionar no mundo, agir nele conscientemente e logo se emancipar.

Adorno (1995) aponta que formar sujeitos críticos reflexivos é, neste sentido, mediar o pensamento, buscando apresentar as contradições existentes. Entende-se por sujeito como a forma particular do indivíduo enxergar o mundo conectado a um objetivo que é a teoria, se aliado à razão instrumental estabelece relação com o objeto sem criticidade ou reflexão, se emancipado irá agir buscando se constituir, compartilhar, interpretar o mundo a partir da criticidade em diálogo com as diferentes habilidades do conhecimento. Destarte, seria então aproveitar as oportunidades que surgem no cotidiano escolar para então recriar possibilidades, tendo o espaço da sala de aula como um lugar dialógico, aberto, disponível. E, sobretudo, que a escola seja mesmo esse lugar de encontro, de descobertas e de inacabamento, pois, o acesso aos bens culturais ampliam as possibilidades de os sujeitos se emanciparem. A Indústria Cultural impede justamente que os seres

humanos sejam capazes de agir no mundo e nele intervir, transformar e refletir criticamente.

Refletir sobre a importância da musicalização na EI não apenas oferece a oportunidade de examinar esse tema em profundidade, mas também permite uma reflexão sobre as experiências pessoais com as artes. Desde a infância, entre as décadas de 1989 e 1999, durante um período de efervescência dos programas televisivos, até as brincadeiras nos quintais das residências em que morou, seja em Novo Acordo-TO ou em Goiânia-GO, as vivências artísticas estiveram presentes. Essas experiências foram complementadas pelo ingresso na vida acadêmica na Universidade Federal de Goiás-UFG.

Quanto a esse último, destacamos três momentos relevantes até aqui: Primeiro, recordamos diferentes realidades de processos educativos voltados para a Arte que teve início no período da graduação em Pedagogia, no estágio em anos iniciais da Escola de Circo Laheto. Nosso papel, enquanto estagiários, era auxiliar as crianças nas práticas de leitura e escrita, tínhamos como desafio desenvolver uma metodologia lúdica e criativa. Essa experiência pedagógica e artística teve continuidade entre os anos de 2010 e 2014, quando atuei como professora bolsista do Departamento de Educação Infantil da UFG (DEI/CEPAE/UFG). Nesta instituição, foi possível notar como as linguagens artísticas ocupavam um espaço expressivo na efetivação da proposta pedagógica com as crianças, uma vez que se baseia no desenvolvimento da percepção estética, da criatividade e da reflexão crítica.

No segundo momento, no processo de elaboração final do trabalho de conclusão do curso em Pedagogia, tivemos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa empírica em Arte-Educação, intitulada “Caminhos e Possibilidades da Música na Educação Infantil”, realizada na mesma instituição em que trabalhava. Esse distinto momento foi fundamental em dois pontos que se interseccionam: uma, pois a partir desse momento ingressaria de forma mais rigorosa e científica, sem lançar mão da sensibilidade criativa peculiar naquele espaço, e, outra, que procurou entender a relação da criança com a música. O trabalho em questão revelou de alguma forma a importância de um trabalho com música na EI que fosse capaz de despertar a curiosidade das crianças com as qualidades sonoras.

No terceiro momento, ainda com a inquietação de pensar a música e EI, a especialização em Formação de Professores e Alfabetização realizada pela

Universidade Católica de Goiás PUC GOIÁS, possibilitou a pesquisa sobre “As Múltiplas Linguagens Artísticas no seio das vivências e das experiências na Educação Infantil”, ampliando o objeto de estudo e, enfatizando agora não só a linguagem musical, mas múltiplas linguagens artísticas.

Abordar o tema da musicalização não é apenas uma reflexão acadêmica, mas também uma oportunidade de enfrentar os desafios inerentes à minha própria jornada como mãe. Diante dos desafios impostos pela contemporaneidade, como o surgimento de novas plataformas de acesso à música, exemplificadas pelo *YouTube*, *TikTok*, *Kwai*, entre outras, bem como diversas formas de produção e consumo musical, é imperativo considerar o impacto desses avanços no ambiente doméstico e, por extensão, na sala de aula.

Como mãe e educadora esta diante do desafio de proporcionar um ambiente comum que una as esferas afetiva e formal, permitindo que as crianças desenvolvam sua sensibilidade, autonomia e criatividade. Nesse contexto, a musicalização desempenha um papel fundamental, pois oferece uma via de expressão rica e diversificada, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças desde a mais tenra idade. Por meio da música, as crianças podem explorar suas emoções, ampliar suas habilidades cognitivas e sociais, e desenvolver uma apreciação estética mais profunda.

Portanto, as páginas a seguir, além de serem resultado de quase três laboriosos anos, é fruto das inquietações que o tempo presente nos provoca a pensar. Nesse panorama, a perspectiva adorniana fundamenta a construção de propostas que resistam a socialização da pseudoformação e estabeleça elo formativo entre a linguagem musical e as experiências musicais com as crianças.

1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A música, enquanto a criança é ainda incapaz de fazer uma escolha consciente, é para ela o meio de um prazer que não sabe ainda como julgar."

Theodor Adorno

Introdução à sociologia da Música

O presente capítulo propõe realizar uma investigação acerca das problemáticas que permeiam a EI dentro do contexto da construção de infância. O objetivo é delinear dois pontos para a compreensão do tema: I) contextualizações sobre concepções de infância; II) o trabalho pedagógico como instrumento de legitimação das ações voltadas para as crianças, visando ultrapassar o caráter assistencialista da EI.

Assim, como primeira análise, compreender o que seja a infância é um aspecto central no entendimento da EI. De acordo com o Referencial Curricular para a EI, “a criança é considerada um sujeito social e histórico, inserida em uma determinada organização familiar e cultural, em um contexto específico” (Brasil, 2010, p. 21). Esta perspectiva reconhece a criança como protagonista de sua própria história e destaca a importância de compreender suas necessidades, interesses e potencialidades dentro de um ambiente educativo.

Nessa mesma via, a reflexão sobre o trabalho pedagógico aponta que desempenhar um papel fundamental na EI, não apenas no sentido de mediar conhecimentos, ou tão somente o cuidado, mas também no de promover o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, é essencial romper com o caráter meramente assistencialista, buscando criar oportunidades de aprendizagem significativa e promover a autonomia e a criticidade das crianças.

1.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS E ATUAIS DA INFÂNCIA

A EI, adotada a partir da Constituição de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), doravante LDB, desempenha um papel fundamental na formação inicial das crianças, abrangendo as faixas etárias de 0 a 5 anos e 11 meses. Esta etapa inicial da educação formal

compreende duas fases distintas: a Creche, destinada às crianças de 0 a 3 anos, e a Pré-escola, direcionada às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

O embasamento legal proporcionado pela LDB estabelece as diretrizes para o ensino nas instituições de atendimento às crianças pequenas, fomentando propostas e concepções pedagógicas no contexto escolar. Além disso, documentos orientadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fornecem diretrizes teóricas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, visando garantir a efetivação desses direitos para o desenvolvimento da individualidade no contexto social, conferindo-lhe mais autonomia sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor.

Dessa maneira, refletir sobre a EI é, portanto, mergulhar em uma análise histórica dessas transformações e seus impactos na infância, levando em consideração diversos aspectos como a constituição da família, o processo de urbanização, as mudanças no mercado de trabalho e na economia. Este trabalho não se propõe a traçar uma linha temporal linear, mas de alguma forma estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, contextualizando a historicidade da infância em consonância com os diversos aspectos sociais, culturais e econômicos que influenciam sua trajetória. Esse contraste entre passado e presente permite uma análise mais abrangente das transformações, avanços, desafios e contradições ocorridos ao longo da história da EI.

Assim, elegemos alguns autores que orientam nossa perspectiva sobre o que foi a construção de infância. Pois, ao abordar a concepção de infância e criança, nossa análise quer se fundamentar em um amplo espectro de teorias, cuja compreensão é essencial para compreender a história e a institucionalização da infância. As contribuições teóricas de Rousseau (1999), Heywood (2004), Kramer (2006), Stearns (2006), Kuhlmann Jr. (2015), Sarmiento e Vasconcellos (2007) e Postman (2011) são indispensáveis para iluminar essa compreensão.

Os termos infância e criança possuem distintos significados sociais. Conforme apontado por Heywood (2004, p.22), a infância é concebida como uma "abstração que se refere a determinada etapa da vida", enquanto a criança está relacionada aos aspectos físicos e específicos do ser, considerado como sujeito histórico, social e cultural. A palavra infância denota o contexto social no qual o indivíduo cresce, se desenvolve e interage. Ela representa a primeira referência

sobre o que é ser criança, ampliando-se com a aquisição de vivências ao longo da vida, sendo considerada um espaço de experiências, linguagem e historicidade. Desse modo, as crianças são seres históricos que constroem determinada cultura, inseridas em diferentes contextos socioculturais, e o desenvolvimento de sua infância está intimamente ligado à compreensão desse período pela família e pela comunidade.

Nas investigações sobre as crianças, é crucial considerar sua historicidade emergente no processo de interação social e como elemento constitutivo da história da produção e reprodução social (Kuhlmann Jr., 2015). A história da criança se constitui em meio às transformações sociais tanto dentro quanto fora do ambiente familiar, incluindo mudanças nas representações familiares, a inserção da mulher no mercado de trabalho e o surgimento das instituições escolares, entre outros aspectos.

Até o século XVII, a criança era concebida de forma semelhante ao adulto, como evidenciado pela representação das crianças em pinturas, vestimentas e pela ausência de elementos que identificassem sua especificidade infantil. Geralmente, as crianças observavam as atividades dos adultos e gradualmente começavam a participar delas. Em relação à ausência de sentimento de infância na Idade Média, afirmada por Ariès (1981), Postman (2011) reforça que não havia tratamento específico para as crianças, nem livros infantis ou de pediatria, e as crianças eram integradas ao mundo dos adultos logo após não necessitarem mais das amas de leite.

Nessa mesma interpretação, podemos analisar no quadro "As Meninas", (1656) de Diego Velázquez (Figura 01), vários aspectos relevantes que remete à concepção de infância da época. As crianças retratadas na pintura estão vestidas de forma semelhante aos adultos, o que sugere uma ausência de distinção entre o que era peculiar à criança e aquilo que era vivido na infância adulta. Essa uniformidade nos trajes, para além de dificultar a vivência de experiências, que hoje consideramos típicas da infância, como correr, brincar e sujar-se, que são fundamentais para o desenvolvimento saudável e integral nesta fase da vida, também nos permite entender que esse modo de ver a "infância" era antes como uma fase propedêutica de viver a vida adulta.



Figura 1: “As meninas” de Diego Velázquez (1656). Óleo sobre tela: 3,18 x 2,76 mts
Museu do Prado. Madrid Espanha.

Essa representação da infância na obra de Velázquez (1656) reflete uma concepção histórica de que as crianças eram vistas e tratadas de maneira mais próxima aos adultos, sem considerar suas particularidades e necessidades próprias da idade infantil. Para além disso, nesse contexto, a ideia de infância estava ligada à noção de maturidade precoce, em que as crianças eram encorajadas a assumir em responsabilidades e comportamentos típicos dos adultos desde cedo.

Assim, Postman (2011), em suas considerações, nota a ausência de uma preocupação em adaptar o conhecimento às crianças levando em conta suas particularidades e limitações. O autor salienta que, no período medieval, não havia uma concepção desenvolvida sobre o processo de desenvolvimento infantil, tampouco sobre os pré-requisitos necessários para uma aprendizagem sequencial ou uma compreensão da escolarização como uma preparação para a vida adulta (Postman, 2011, p. 29). Postman também destaca que somente no final do século XVIII houve uma mudança perceptível na vestimenta infantil, tornando-a mais confortável e adequada ao movimento, o que sugere uma transformação na percepção do papel e das necessidades das crianças (Postman, 2011, p. 33). Essas observações ressaltam uma transição gradual ao longo dos séculos na

maneira como a sociedade concebia e interagia com a infância, indicando uma mudança significativa na abordagem e no tratamento dispensados às crianças ao longo do tempo.

Kuhlmann Jr. (2015) desafia e problematiza a abordagem de Ariès (1981) ao generalizar a história da infância, estabelecendo um ponto comum que dataria e marcaria a participação das crianças na vida social, bem como as atribuições de carinho, cuidado e afeto dedicados a elas, assim como sua visibilidade pela possibilidade de existência dessa relação afetiva familiar, observada desde os séculos XV e XVI. O autor aponta que não é possível determinar com precisão o surgimento de um sentimento específico em relação à infância, nem sua permanência ao longo do tempo, uma vez que tal sentimento está intrinsecamente ligado à realidade social, que varia de região para região, de cultura para cultura e de sociedade para sociedade.

É essencial reconhecer que os aspectos sociais e imaginários devem ser considerados em conjunto, a fim de seguir uma mesma direção analítica. A evolução do sentimento em relação à criança se manifesta de forma distinta em cada contexto histórico e social, impossibilitando a construção de uma linha de pensamento linear baseada em períodos históricos específicos. Ao invés disso, é necessário adotar uma abordagem mais complexa e contextualizada, que leve em consideração as múltiplas variáveis que influenciam a percepção e o tratamento dado à infância ao longo da história.

[...] a realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância (Kuhlman Jr., 2015, p.21).

Contrapondo-se às concepções de Postman (2011) e Ariès (1981), Stearns (2006, p.11) argumenta que "todas as sociedades lidaram amplamente com a infância e a criança", o que impossibilita determinar com precisão o surgimento de um sentimento de infância, uma vez que os cuidados básicos para a subsistência das crianças são uma necessidade universal. Como afirmado por Kuhlmann Jr. (2015), em determinados períodos históricos, podem ocorrer uma ou mais manifestações de infância, independentemente de tempo e espaço. Stearns (2006, p.12) também salienta que "a infância pode apresentar variações impressionantes

de uma sociedade ou de um tempo a outro" (p.12).

Diante da diversidade de perspectivas sobre a infância, Sarmiento e Vasconcellos (2007, p.29) acrescentam: "[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundamentada em variáveis como classe social, grupo étnico ou nacional de pertença, religião predominante e nível de instrução da população". Portanto, não é possível reduzir a infância a um único paradigma, nem definir cronologicamente o surgimento do sentimento de infância, pois esse conceito se estrutura de maneira dinâmica e multifacetada.

Por outro lado, Ariès (1981) argumenta que o sentimento de infância foi influenciado por uma ordem econômica que se movia da classe alta para a mais baixa, e que sua evolução não ocorreu de maneira linear e ascendente devido a essa disparidade de classe. Lima (2012) corrobora essa perspectiva ao afirmar que compreender a infância implica considerar aspectos como duração, denominação, universalidade, particularidade geográfica, social, cultural e histórica, enfatizando a necessidade de contextualizar a criança em seu ambiente. Para a autora, "esse sentimento de infância, baseado na análise infantil e não na condição infantil, é uma significação ideológica presente nas diferentes concepções dessa etapa da educação" (Lima, 2012, p. 70).

Da mesma forma, Kramer (2006, p.19) sustenta que

A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes no seu modelo padrão de criança, justamente a partir do seu critério de idade e dependência do adulto, característica do tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

É possível contextualizar essa disparidade temporal a partir do documentário brasileiro intitulado a "Invenção da Infância" (Figura 02) acerca da multiplicidade de infâncias em um mesmo período histórico. A trama contempla diversos depoimentos de crianças entre 6 a 12 anos com o intuito de retratar o desequilíbrio existente em torno da infância em diferentes âmbitos socioculturais, em um mesmo país e demonstra a diferenciação entre ser criança e ter infância.



Figura 02: Documentário: A invenção da Infância (2000). Fonte: [Documentário A INVENÇÃO DA INFÂNCIA : Outros Olhares, Outros Saberes \(webnode.page\)](#).

O filme apresentado em 2000, um curta-metragem dirigido por Liliana Sulzback, examina a infância em duas realidades socioeconômicas distintas, uma na metrópole de São Paulo e outra no interior da Bahia. Na primeira, são observadas crianças pertencentes à alta sociedade, cujas vidas são permeadas por atividades alinhadas aos ideais sociais, como a prática de esportes e o estudo de línguas estrangeiras com horários precisos e regulares, em uma imitação precoce da vida adulta. Essas crianças são moldadas para assumirem responsabilidades desde cedo, visando ao sucesso futuro, refletindo a ideia de adultização, conforme delineado por Ariès (1981). Para os pais dessas crianças, o sentimento de infância é materializado na oferta de oportunidades para a aquisição de conhecimento, com o objetivo final de ascender socialmente.

No outro extremo, são observadas crianças pobres envolvidas em trabalhos infantis em uma cidade no interior da Bahia. Essas crianças acompanham os adultos em suas atividades laborais, passando a maior parte do tempo executando tarefas árduas como quebrar pedras, cortar cana e colher castanhas, com o intuito de contribuir para a subsistência familiar. Para elas, o trabalho é percebido como uma forma de ajudar os pais a prover alimentos, fazer

compras e adquirir vestimentas. Aqui, o sentimento de infância se manifesta na necessidade de contribuir com o sustento familiar desde cedo, refletindo as condições sociais, culturais e econômicas em que estão inseridas.

A mudança do paradigma relacionado à concepção da infância é substancialmente moldada pela dinâmica do sistema capitalista, que ao longo da história explorou vastos contingentes de crianças, principalmente no final do século XIX e, de forma persistente, mantém sua influência até os dias atuais. As crianças são percebidas cada vez mais como alvos propícios para o consumo e um público atrativo para as estratégias de marketing e publicidade, direcionadas para satisfazer demandas comerciais e lucrativas. Essa exploração não apenas compromete a integridade física e emocional das crianças, mas também distorce sua imagem e percepção na sociedade, reduzindo-as a meros objetos de consumo em uma economia guiada pelo consumo e pela busca incessante pelo lucro. Como é possível observar na figura 03:

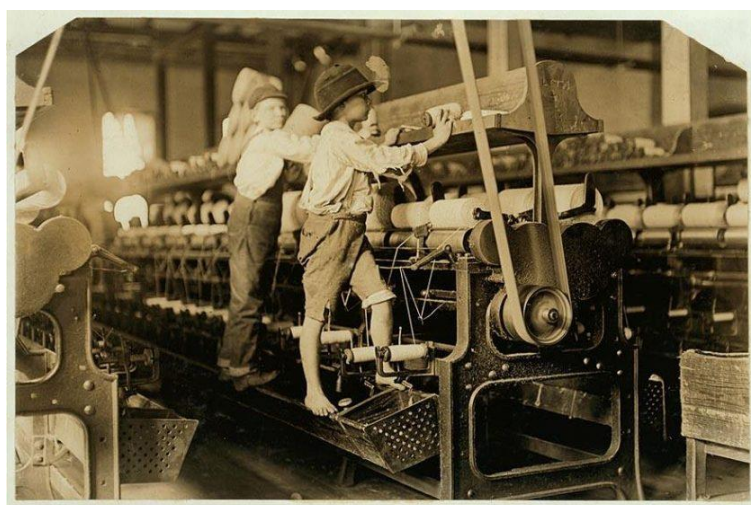


Figura 03: História em Cartaz: A infância na era industrial. Disponível em: <https://robot.ekstrabladet.dk>

Além do sentimento de infância, o acesso à televisão emerge como um fator relevante abordado no filme. Observa-se que, independentemente do contexto socioeconômico, as crianças têm acesso à televisão, expondo-as a programações que muitas vezes não condizem com o universo infantil, como novelas com cenas de amor e sexo e séries de terror. Esse acesso à mídia contribui para que as crianças se sintam inseridas no mundo adulto, influenciando suas percepções e comportamentos.

É evidente que a infância é influenciada pelo contexto social, econômico e cultural em que a criança está inserida, assim como pelo uso do tempo livre² disponível. O documentário evidencia como a mídia pode promover uma proximidade entre realidades sociais distintas, mas também pode silenciar as desigualdades, ao apresentar às crianças conteúdos que fogem ao seu universo infantil, contribuindo assim para a privação de uma infância plena. Ser criança não se resume apenas à igualdade de condições, mas sim ao direito de vivenciar uma infância verdadeira, repleta de brincadeiras, aprendizado adequado à faixa etária, liberdade e inocência.

O texto “Televisão e Formação”, de Theodor Adorno (2020), contribui para a compreensão acerca dos efeitos deformativos provocados pelo uso da TV. Sendo a televisão um mecanismo da Indústria Cultural é possível entender seu consumo como uma extensão da dominação capaz de incitar mudanças sócio-históricas e políticas nas sociedades. À época, essa dominação já havia sendo feita no cinema e no rádio, agora estaria bem próxima à vida familiar, sendo capaz de ditar costumes, valores, formar pensamentos a partir do entretenimento.

Adorno (2020), no entanto, afirma a existência de um duplo sentido no conceito de formação em relação à televisão, o primeiro a serviço da formação cultural dos indivíduos, direcionando o conhecimento para a autonomia, e o segundo, em face da função deformativa, esta ligada à televisão como ideologia sob o interesse de controlar o indivíduo, em favor da colaboração com a divulgação de ideologias, coordenando a tomada de decisões de maneira equivocada.

Em contraposição, no diálogo, Becker (Adorno, 2020) questiona o extremismo ideológico do estudioso apontando que esse veículo de informação de massa pode ser estabelecido a partir de três pontos principais de veiculação, quais sejam: a informação, a educação e o entretenimento, pois, em seu ponto de vista, esse tripé contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo. A proposta seria então minimizar os efeitos nocivos do uso excessivo da televisão, buscando para isso esclarecimento quanto ao que se assiste. Em relação ao tripé formativo citado por Becker, Adorno (2020) considera somente a informação e o entretenimento como parte integrante do uso da televisão. Uma vez que, para buscar esse

² O conceito de "Tempo livre" é discutido por Adorno (1995) em sua obra "Palavras e Sinais", sendo por ele caracterizado como um paradoxo, pois sugere liberdade. Refere-se à suposta liberdade de escolha que o indivíduo acredita possuir fora do ambiente de trabalho, no entanto, esse tempo também é submetido ao controle da Indústria Cultural.

esclarecimento e conseguir realizar uma análise de conteúdo sobre o que veem e selecionarem conteúdos que agregam à formação cultural os indivíduos necessitariam receber esse tipo de formação desde muito cedo.

Desde o início, esse ensino deveria desenvolver as aptidões críticas, ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las anti-identificação falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa dessa ordem já implica como dado (Adorno, 2020, p.86).

Ao conceituar televisão como ideologia Adorno (2020, p.87), relaciona sua influência em massa com a modelagem da consciência porquanto ela cria uma visão estereotipada sobre o que é visto, sendo capaz de provocar um conformismo social, ocultando a realidade e gerando uma falsa consciência de classe. Os indivíduos quando expostos a falsas realidades tendem a renderem-se facilmente a

[...] um conjunto dogmaticamente positivo enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo.

Retomando o documentário supracitado, as crianças abordadas retratam essa verdade, pois são educadas com base em um veículo de informação que direciona para a alienação. No ano 2000, a TV era uma fonte midiática importante, as crianças tinham acesso a uma gama de conteúdos capazes de maquiar a realidade e formar para um conformismo social. Nos dias atuais as crianças são colocadas em contato com as telas desde muito cedo, ao alcançarem uma certa independência já recebem um celular ou *tablet* para que possam desfrutar do tempo livre com “informação” e “entretenimento” a partir dos vídeos do *Youtube* e dos jogos eletrônicos. Nesse sentido, as crianças estão sendo condicionadas a manterem a mente ocupada com um excesso de informação e pouco tempo tem sido reservado para a reflexão.

Ainda em relação à historicidade da infância, Kuhlmann Jr. (2015) afirma que a história da infância tem sido narrada de forma errônea por seguir da perspectiva do adulto para a criança e não o contrário, ocasionando a ausência de protagonismo em relação à sua própria história. Ele argumenta que os estudos apontados por Ariés não podem continuar sendo apresentados como verdade

absoluta. Existem fatos a serem investigados capazes de contar de forma sutil e subjetiva os traços da pequena infância existentes nas pinturas, nas roupas, nos brinquedos, nas decorações, nos móveis infantis, dessa forma,

As crianças participam das relações sociais e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento (Kuhlmann Jr. 2015, p. 30).

O autor argumenta ainda que existem outras formas de olhar e caracterizar o universo infantil para além do rótulo de uma infância feliz relacionada à liberdade e ao rompimento desta ao condicioná-las a viver restritamente no ambiente familiar. Torna-se complexo compreender a infância, pois, a mesma não se resume em um ou dois fatores, antes ela está envolta em uma teia de cognições, relações estruturais que carecem de serem analisadas com afinco na perspectiva da criança e não do adulto somente, em direção às singularidades destes sujeitos, realidades que estão suscetíveis às variedades e dificuldades de seu contexto de vida e permanência. Sendo assim,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (Kuhlmann Jr., 2015, p. 31).

A compreensão acerca do processo histórico na infância é de fundamental importância para o entendimento do lugar de fala da EI na atualidade, pois a concepção de infância abordada nas políticas públicas, em sua concepção legal, está em consonância com a visão de Kuhlman Jr. (2015), isto é, na defesa da criança como um sujeito de direitos, capaz de exercer voz ativa e cidadania, não mais como um infante (sem voz), sendo capaz de estabelecer diálogo de forma crítica e elaborada. E compreendemos que a escola e sua função social se relacionam a esses contextos de forma a reproduzir, ecoar e transformar, pois toda a cultura escolar é um desenrolar da civilização.

A historiografia da infância discutida a partir do século XIX revela o início

dos interesses do Estado, por assim dizer, em universalizar e adaptar o sujeito ao progresso e à civilização. A partir daquele período é possível perceber as nuances desse individualismo a partir de alguns fatores sociais, como, por exemplo: a descentralização da força religiosa que significou uma mudança na representatividade da criança e da mulher na sociedade e do controle de uma sociedade ideal, nesse sentido, o autor argumenta, que

[...] após a década de 1870 o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvida no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente paternalista bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar uma distribuição social sob controle na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo (Kuhlmann Jr., 2015, p. 27).

Desse modo, prestar assistência aos pobres já indicava naquela época uma forma de silenciar as inquietações e as desigualdades sociais, o trabalho podia ser explorador e desumano, porém, desde que se tivesse um lugar para deixar os filhos enquanto se trabalhava, compensava o esforço. Estamos então discutindo um fato ocorrido em meados da década de 1870 e que ao mesmo tempo se faz tão atual quando pensamos na imposição das normativas para a educação escolar por meio da BNCC (2018), ou seja, ter um documento de caráter normativo que deve atuar obrigatoriamente na educação básica revela um tipo de dominação em forma de orientação que induz à adaptação dos alunos ao desenvolvimento socioeconômico, distanciando para isso o conhecimento de práticas emancipatórias, críticas e reflexivas.

Referimos à palavra “obrigatório” porque os objetivos e habilidades propostas pela BNCC são partes fundamentais do trabalho do professor que atua na educação básica e deve constar em seu Plano de Ensino Anual e em seu planejamento diário, os quais devem ser lançados, sob pena de corte salarial caso ocorra o descomprometimento do (a) docente com esses lançamentos. No entanto, as imposições não ocorrem de maneira aberta e transparente, elas precisam de uma camuflagem para serem aceitas passivamente. Os interesses da classe dominante economicamente são apresentados por meio de um equilíbrio entre as “necessidades e expectativas” da classe baixa para que sejam aceitas. Elas vêm

em forma de Cartilhas, Formações pedagógicas, livros didáticos e a própria BNCC realiza uma fundamentação teórica sobre a criança antes de abordar e impor o que deve ser trabalhado.

Na história das instituições pré-escolares, que compreendeu o período entre 1899 e 1922 é possível perceber, a partir da leitura de Kuhlman Jr. (2015), que os interesses dos setores econômicos, políticos, médicos, religiosos e pedagógicos antecederam a intencionalidade do cuidar e educar.

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação dos tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (Kuhlmann Jr., 2015, p.77).

Segundo este pesquisador, a intencionalidade política da creche era mesmo de doutrinação desde o berço para uma adaptação à sociedade e a conformação de seu destino, assim

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. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção (Kuhlmann Jr., 2015, p.166).

Nessa mesma época em alguns países aumentava o número de jardins de infância para atender às crianças da classe alta os quais tinham por emblema a palavra “pedagógico”, utilizado para convencer as famílias e para diferenciar-se do caráter assistencialista das creches. Este autor explica que no Brasil houve uma inversão na proposta das creches em relação aos jardins de infância da Europa. No Brasil, a prioridade das creches se deu pela necessidade de mão de obra feminina nas indústrias e, na Europa, os jardins tinham por intencionalidade a difusão das propostas pedagógicas. Pois, “[...] associavam-se umbilicalmente à ideia de sociedade moderna e civilizada à ideologia do progresso” (Kuhlmann Jr., 2015, p.88).

A expansão das instituições de EI ocorreu em paralelo ao ensino primário, às escolas profissionalizantes e à educação de jovens e adultos. O ensino primário com maior relação à equalização e normatização, a EI direcionada ao atendimento

das crianças pobres como acolhimento e assistência e o jardim de infância para os ricos. Essa caracterização assistencialista e de guarda conferiu à história da EI a possibilidade de estabelecer uma linha linear com início na fase médica seguindo pela fase assistencialista e culminando na fase educacional. Entretanto,

Ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (Kuhlmann Jr., 2015, p. 165).

Nesse sentido, o autor contextualiza as contradições presentes no cenário das creches no Brasil, as quais se situavam em uma dicotomia entre sua importância e sua condição de mal necessário. No que tange à primeira, as creches proporcionavam às mães a oportunidade de trabalhar, enquanto, em relação à segunda, eram vistas como locais que, devido ao longo período de permanência das crianças, poderiam caracterizar-se como formas de abandono, suscitando a ausência dos cuidados maternos.

Contudo, mesmo diante das controvérsias em torno da criação das creches, a afirmação de sua necessidade implicava na ideia de que essas instituições poderiam contribuir para solucionar a contradição entre o exercício da maternidade e as condições de vida das mulheres pobres e trabalhadoras, embora estas fossem frequentemente culpabilizadas por sua situação. O próximo tópico prosseguirá com essa discussão, buscando refletir sobre a institucionalização da infância na EI e as contradições inerentes à relação entre cuidar e educar.

1.2 O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avançamos consideravelmente ao longo da história no que diz respeito à compreensão da criança como um ser social. Entretanto, as educadoras³ que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) frequentemente se deparam com a persistência dessa realidade, na qual o espaço da EI é muitas vezes visto como um mero "depósito" de crianças, em vez de ser reconhecido

³ Optamos pelo termo educadora no gênero feminino por considerar que há um número consideravelmente maior de mulheres professoras atuante no cenário da EI, em específico dos CMEI's.

como um ambiente destinado à construção do conhecimento. A CF de 1988 e a LDB nº 9393/1996 reconfiguraram o curso das creches, pois, historicamente consideradas meros locais de guarda de crianças, o direito da mãe trabalhadora muitas vezes era priorizado em relação ao direito do menor atendido pela instituição. Ao considerar a criança como sujeito de direitos e a EI como garantia de seu desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, a legislação assegura à criança o direito de receber uma educação que ultrapasse os limites do ambiente familiar.

No entanto, devido à natureza do atendimento integral proporcionado pela articulação entre família, escola e comunidade, esse processo é frequentemente marcado por negligências por parte das famílias em relação a esse cuidado. Isso ocorre tanto devido ao histórico do caráter assistencialista das creches, quanto ao perfil das profissionais que atuam na EI, bem como à ausência de políticas formativas que visem à superação desses paradigmas.

Essa problemática não pode ser ignorada simplesmente por fazer parte do contexto histórico e, portanto, constituir um paradigma estrutural. As instituições de atendimento público dirigidas a crianças pequenas desempenham um papel pedagógico centralizado nas linguagens artísticas, sociais e culturais, paralelamente ao cuidado pessoal. Por esse motivo, em sua rotina estão incluídas atividades como escovação, banho, higienização, refeições diárias e repouso. O período de atendimento integral geralmente dura cerca de 10 horas. No entanto, uma criança que não tem condições de permanecer na instituição devido a problemas de saúde física ou emocional deve receber cuidados da família, pois as áreas emocionais, afetivas e físicas têm um impacto direto no desenvolvimento escolar do indivíduo. Em muitos casos, observa-se a negligência das famílias quando solicitadas pela instituição para fornecer esse tipo de atendimento imediato à criança, o que configura um quadro de abandono.

Existem controvérsias em torno dos termos "público" e "privado". O primeiro geralmente é associado ao atendimento à pobreza, enquanto o segundo está relacionado à classe economicamente dominante. É comum pensar que, como os CMEIs são espaços públicos e gratuitos, deveriam atender apenas crianças de baixa renda. No entanto, quando uma família com maior poder aquisitivo busca os serviços dessas instituições, isso pode causar estranhamento. Na prática, isso deveria representar um avanço na história da EI e ser um indicativo para o

rompimento com a visão estritamente assistencialista. No entanto, entendemos que frequentar uma instituição de EI é um direito da criança e da família, razão pela qual as cotas prioritárias representam em média 50% das vagas, e não a sua totalidade. Essa questão foi legalizada e está expressa nos artigos 7º, 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Entretanto, as políticas de cotas destinadas a famílias de baixa renda são necessárias e devem ser efetivamente implementadas. Segundo informações do site oficial da Prefeitura Municipal de Goiânia, essas famílias são identificadas por meio do cadastro no Auxílio Brasil (2019-2022), atualmente Bolsa Família (2023) e pela comprovação de vínculo empregatício específico para mães trabalhadoras. Em Aparecida de Goiânia, esses requisitos são identificados pelo Conselho Tutelar em colaboração com a Secretaria de Educação do município, embora a transparência efetiva nessas ações possa ser aprimorada (PPP, 2022).

Nessa perspectiva, Lima (2012) questiona a naturalização das relações entre o indivíduo e a sociedade, que tendem a alienar as relações de poder ao naturalizar o que é constitutivo e imposto. Sua objeção reside na passividade em aceitar automaticamente que a EI seja destinada exclusivamente aos pobres e mais necessitados, que o cuidar se sobreponha ao educar, que o salário das profissionais que atuam na área seja inferior aos demais professores e que esse trabalho seja desempenhado principalmente por mulheres, justificado pela dedicação, carinho, boa relação com as crianças e proximidade com os cuidados maternos. Dessa forma, a assunção do trabalho pedagógico desenvolvido nos CMEIs é permeada pelas influências ideológicas e pelas relações de poder atribuídas à concepção de infância. Lima (2012, p. 72) argumenta que

[...] essa reprodução invade todo o pensamento cotidiano nos diferentes espaços, fazendo com que as relações históricas e sociais sejam tratadas como fenômenos naturais interferindo na constituição da identidade política dos trabalhadores da educação.

Assim, nas turmas destinadas a crianças de 0 a 3 anos, o cuidado prevalece sobre o aspecto pedagógico devido às necessidades fisiológicas dos bebês e das crianças muito pequenas, embora seja a ação direcionada que confere validade ao trabalho da professora. O planejamento assume uma flexibilidade considerável em função dessa especificidade, no entanto, as atividades devem ser

realizadas com uma frequência mínima de 2 a 3 vezes por semana. Conforme salientado por Lima (2012, p. 63), "é por meio do ensino que as instituições de educação se distinguem das demais". A autora ressalta que é o trabalho pedagógico que confere credibilidade e distinção, diferenciando-as, por exemplo, de clubes recreativos. Portanto, as propostas pedagógicas dos CMEIs devem contemplar atividades lúdicas e interativas, embora essa ação deva ser embasada por uma intencionalidade educativa que priorize a formação, não se restringindo apenas à diversão.

Considerando a discussão sobre a formação da infância, torna-se relevante refletir sobre o processo de reconhecimento da EI para compreender as complexidades envolvidas no educar, cuidar e brincar nas instituições públicas de ensino que atendem crianças de 0 a 5 anos. Kuhlmann Jr. (2015) considera a década de 1960 como um marco para a reconfiguração das instituições de EI, marcada pela inserção da classe média e alta no mercado de trabalho feminino. A partir desse momento, as instituições passaram a ser percebidas como um ambiente adequado não apenas para crianças pobres, evidenciando assim a função política das instituições escolares em atender às demandas do mercado.

Além disso, Oliveira (2011) aponta que a educação brasileira para crianças pequenas foi influenciada pela entrada da mulher no mercado de trabalho e pelo crescimento urbano. Durante muito tempo, os avanços nas teorias de aprendizagem estiveram direcionados ao ensino de crianças pertencentes às classes mais privilegiadas, enquanto para as crianças de baixa renda predominava um modelo educacional assistencialista, focado em questões como guarda, higiene e alimentação, conforme já mencionado. A melhoria na qualidade da educação em creches e pré-escolas começou a ser discutida quando a classe média passou a procurar esses estabelecimentos públicos para seus filhos, demandando uma proposta pedagógica alinhada ao desenvolvimento infantil. Oliveira (2011, p. 79) destaca que "a defesa de uma abordagem mais assistencialista ou educacional para o atendimento em creches e pré-escolas tem sido determinada pela classe social das crianças atendidas".

A defesa da escola pública como um espaço democrático impulsionou diversos avanços, incluindo a promulgação da CF de 1988 e da LDB, que propuseram a reorganização do sistema educacional no Brasil e a inclusão da EI no âmbito da educação básica. Essas legislações refletem o esforço em ampliar a

qualidade da EI, por um lado, ao expandir o conceito de educação para além do mero preparo para o mercado de trabalho, incluindo outras práticas sociais, e, por outro lado, ao atribuir à docência um sentido educativo mais definido, regulamentando as responsabilidades escolares no planejamento de atividades educativas, elaboração de projetos político-pedagógicos e formação pedagógica para atuar nesse nível de ensino. Essa legislação, entre outros aspectos, "cria mecanismos que possibilitam dar maior visibilidade ao atendimento realizado e aos gastos efetuados para o gestor da educação e os usuários dos serviços" (Oliveira 2011, p. 81).

A autora argumenta que essa inclusão representa um investimento em todo o processo de ensino e aprendizagem, que deve ser norteado pela formação pedagógica e pela qualidade integral do atendimento. Esse padrão de qualidade implica repensar o cotidiano das crianças no ambiente educacional, visando ao abandono de práticas como castigos, suspensões, tarefas de casa excessivas, imobilidade ou controle comportamental, comuns no ensino fundamental. E explica que "todo um imaginário social sobre a educação da criança pequena, historicamente construído, é assim questionado, iniciando-se uma nova trajetória de trabalho coletivo" (Oliveira 2011, p. 82).

Nesse contexto, a intervenção pedagógica deve ser consciente e transformadora, não ocorrendo de maneira indiscriminada ou em qualquer ambiente. Ela é desenvolvida de forma criativa, a partir de diversos elementos oferecidos e apropriados pelo sujeito, sendo essenciais para a construção da identidade e subjetividade. Entendemos que a escola não apenas reproduz as estruturas sociais, mas também interage com a sociedade de forma recíproca, em que "o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação" (Saviani, 1995, p. 108).

Acerca da inclusão da EI no sistema de ensino a partir da legislação citada acima, Oliveira (2011) aponta uma questão determinante para o que vivenciamos nos dias atuais sobre a caracterização do espaço educacional infantil. Para além das questões abordadas anteriormente, essa inclusão conferiu legitimidade ao trabalho pedagógico realizado nas instituições, de forma a compreender a criança como um todo e a considerar "[...] as necessidades individuais da criança, o contexto sociocultural em que vive e a integração dos aspectos físicos, emocionais,

afetivos, cognitivos, sociais de seu desenvolvimento” (Oliveira, 2011, p. 41).

Ora, uma modalidade de ensino que se propõe a atender crianças de 0 a 5 anos de idade precisa repensar suas metodologias de trabalho com vista a preservar a infância e garantir-lhe o desenvolvimento integral. O ensino na EI tem o dever não somente de “iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito, ao exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores” (Oliveira, 2011, p.41), como, também, de apontar para uma formação integrada ao trabalho, à vida, às relações sociais. E é nesse sentido que as abordagens sobre o caráter assistencialista não podem se sobrepor ao caráter educacional sob o risco de perpetuar a limitação de sua experiência apenas como lugar de depósito de crianças.

O conjunto de normativas voltadas para a implementação da EI como a primeira etapa da educação básica tem sido objeto de reelaboraões e reconsiderações ao longo dos anos, visando integrar o currículo por meio de documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais, LDB, os PCN e, mais recentemente, a BNCC. Essas diretrizes, conforme destacado por Oliveira (2011), orientam as práticas pedagógicas com as crianças e promovem discussões, pesquisas e a participação dos professores na construção das propostas pedagógicas. A autora enfatiza que “apenas a existência dessas normas possibilita a transição das creches assistencialistas para espaços de educação” (Idem, p. 41).

No entanto, apesar da vigência desses documentos legais ao longo de quase três décadas, que introduziram novas concepções de aprendizagem e promoveram avanços significativos no processo de ensino, ainda persistem perdas de conquistas já estabelecidas no âmbito educacional. A luta pela descaracterização da EI no espaço formal, pelo reconhecimento, valorização e melhoria na qualidade, entre outros aspectos, continua sendo necessária e urgente.

Um fator relevante nesse contexto é a tendência à escolarização precoce na EI, o que contribui para a precarização das instituições. Conforme argumentado por Lima (2012), o dilema atual reside na dicotomia entre ser assistencialista e não ser educacional, ou ser educativo e negligenciar o cuidado. Ao priorizar o aspecto educacional, há uma ênfase na alfabetização, na objetivação do conhecimento e na organização sistemática dos conteúdos, o que pode resultar na descontextualização dos saberes em relação ao universo cultural da criança.

A busca pela identidade na EI abarca, por um lado, uma abordagem assistencialista que perpetua a percepção das creches como meros "depósitos de crianças", e, por outro lado, uma tendência à proximidade com o ensino fundamental (antigo ensino primário), influenciada pela visão mercadológica de preparação para o mercado de trabalho. A EI, em sua luta pela efetivação de sua função educativa voltada para o desenvolvimento integral da criança, deve considerar a articulação entre as atividades de cuidado e a função pedagógica, a fim de superar o caráter assistencialista que relega esse espaço educativo exclusivamente às classes populares.

A caracterização histórica das creches e pré-escolas, concebidas para atender às necessidades familiares, reduzir o abandono infantil e retirar as crianças das ruas, entre outros objetivos, teve profundas implicações na qualidade da educação que almejamos. A qualidade desejada na EI é aquela alcançada por meio da tríplice ação de educar, cuidar e brincar, em que a instituição deve desempenhar sua função educativa, promover o bem-estar e o cuidado, e facilitar a ampliação do universo cultural da criança por meio das diversas linguagens artísticas. Esses aspectos são relacionais e fundamentais para o trabalho pedagógico.

Diante desse contexto, tornou-se necessária a elaboração de documentos capazes de garantir a efetivação desses direitos não apenas pela instituição, mas também pelos órgãos responsáveis. No entanto, tem havido uma falta de coerência entre a formação do professor e as projeções para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da criança. Nesse sentido,

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a Educação afinal não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de Pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período (Kuhlmann Jr., 2015, p. 21).

O impasse atual reside na relação entre assistencialismo e pobreza, uma dinâmica que persiste até os dias atuais. Embora o cidadão tenha o direito constitucional de usufruir de uma educação pública e de qualidade, é frequentemente levado a encarar esses benefícios como uma concessão do

governo, alimentando um senso de conformismo que serve para manter a obediência e a ordem social. Os políticos muitas vezes manipulam os recursos públicos, transformando direitos em favores concedidos.

A questão da qualidade da educação desempenha um papel crucial nesse contexto, funcionando como um efeito dominó: o sub-investimento na construção de novas instituições leva à superlotação das salas de aula, comprometendo a qualidade do ensino. Além disso, a falta de investimento na formação dos professores impacta negativamente na qualidade da educação, afetando aspectos como a alimentação adequada, a infraestrutura adequada e o fornecimento de materiais pedagógicos. Esse conformismo estrutural permanece arraigado e ativo, refletindo-se em discursos políticos, em ações tecnocráticas dentro das escolas e nos programas de formação continuada.

O direito da criança à educação deve prevalecer sobre a necessidade da família. No entanto, segundo Manacorda (2011), a relação entre trabalho e infância é muitas vezes prejudicada por dois fatores principais: a alienação do trabalho e a fetichização da infância⁴. A falta de relações coerentes entre trabalho e educação contribui para uma visão distorcida e idealizada da infância. O trabalho é frequentemente reduzido a uma atividade meramente mercantilizada, perdendo sua função criativa e transformadora.

Ainda, um trabalhador alienado dentro da sociedade capitalista é aquele em que o processo de produção do trabalho não contribui para o processo de humanização quando ele somente concentra-se no produto final sem considerar a importância do processo como forma de transformação, isso permite com que quanto mais se torne dependente do sistema de produção maior a alienação e a dominação social. Torna-se convicto de que quanto mais trabalhar mais perto estará de alcançar a possibilidade de dominar seus semelhantes. “A relação que compõe o processo de produção é a relação de exploração do homem pelo homem, através da extração da mais-valia, trabalho não pago ao trabalhador e apropriado pelo capitalista”(Mascarenhas, 2012, p. 51). O trabalho quando alienado promove a desumanização e fragiliza nossa capacidade de pensar, agir, criar e transformar como forma de nos diferenciar dos outros seres.

Para a autora, inexistente uma dicotomia entre trabalho e vida pessoal. Todo

⁴ Essa discussão será ampliada nos capítulos subseqüentes.

tipo de trabalho molda o pensamento do homem e sua forma de agir. Se alienado dentro da perspectiva da sociedade capitalista buscará recompensa nela mesmo para usufruir de sua mão de obra. Essa forma de liberdade custará sua entrega e obediência ao meio provedor de subsistência, gerando um círculo vicioso, em que o dominador prevalece sobre o dominado cada vez mais. É portanto o caráter educativo que possibilitará o acesso a essas ações transformadoras por meio da criação. “Sem as condições para desenvolver essa nossa capacidade somos seres mutilados, deformados, não realizados” (Mascarenhas, 2012, p. 52).

Com base no pensamento de Manacorda (1980), Mascarenhas (2012) discute a dicotomia entre trabalho e educação no contexto da infância tendo em vista a fetichização. Para esta autora, a preparação para o trabalho se dá desde o nascimento, porém, quando se fala em escolarização para as crianças pequenas é observado um estranhamento social. Existe, neste sentido, uma necessidade de desmistificar a idealização da infância para que o processo educativo se efetive e tão logo a constituição humana integre às relações sociais e culturais, afetivas, cognitivas, a fim de que se inicie o processo de emancipação.

Assim, Mascarenhas (2012) resgata nos pensamentos de Marx sobre o trabalho e destaca a importância fundamental da educação escolar desde a primeira infância. Essa abordagem vai além de uma mera funcionalização assistencialista, enfatizando o papel crucial da educação na formação humana e no processo de humanização do sujeito. A alienação do trabalhador decorre da falta de reconhecimento do valor formativo do trabalho e das relações sociais que podem ser estabelecidas por meio dele. Conforme Mascarenhas (2012, p. 51), “quanto mais o trabalhador produz, cria riqueza, mais explorado ele é e mais miserável ele se torna”, destacando que o trabalho é uma realização do ser humano e que a alienação surge da deturpação do sujeito sobre si mesmo.

A fetichização acontece justamente, de acordo com Mascarenhas (2012), a partir do desconhecimento do trabalho em relação ao seu processo de constituição. Em seu ponto de vista, ocorre um extremismo entre a concepção da criança como uma projeção do adulto e o desligamento drástico desta ao romper com a autoridade do adulto em relação à criança enquanto forma de direcionamento, acompanhamento e orientação. Esse fato corresponde ao processo de descaracterização da figura do adulto. Faz-se importante reconhecer que as crianças precisam ser conduzidas dentro e fora do âmbito escolar e a elas ser

apresentada uma forma de autoridade esclarecida para que se reconheçam participativas. Neste sentido, Adorno (2020, p.182) afirma o seguinte: “A dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização”.

Portanto, é pertinente estabelecer algumas considerações preliminares para este capítulo, em primeiro lugar, como foi possível observar, a mudança de paradigma em relação à infância foi influenciada pelo contexto capitalista, uma vez que, ao longo da modernidade, o capitalismo desempenhou um papel significativo na transformação da percepção e das experiências infantis, seja no uso de sua mão de obra, seja por meio da mercantilização e da exploração do potencial consumidor das crianças.

Segundo, a função educativa na EI e sua estreita relação com a dinâmica do capital no contexto das questões relacionadas ao cuidado se evidencia em dois aspectos principais: o papel tradicionalmente atribuído à mulher na prestação de cuidados infantis e à lógica da quantidade que muitas vezes caracteriza as instituições de Educação Infantil como “depósitos de crianças”.

E, por fim, a relação entre trabalho e educação no contexto da infância, considerando a perspectiva da fetichização. Como discutido anteriormente, a preparação para o trabalho inicia-se desde o nascimento, uma vez que a socialização da criança envolve a internalização de normas e valores que moldam sua relação com o mundo do trabalho.

2 BNCC E NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A LINGUAGEM MUSICAL

Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 1995, p.150).

Ainda se valendo da metáfora da construção, após alicerçado nosso horizonte teórico, sobre a Infância, a EI e algumas implicações do capitalismo à lógica assistencialista, iremos nos debruçar sobre a BNCC e o Neoliberalismo. Neste capítulo, estabeleceremos um panorama acerca das transições do trabalho com a linguagem musical na primeira infância a partir do Referencial Curricular para a EI (1998), das Diretrizes Curriculares para a EI (2010), da BNCC (2018) e do Documento Curricular Ampliado para o estado de Goiás (2019) com base nos discursos presentes nestes documentos, suas práticas e metodologias sugeridas para as professoras da EI e seus aspectos considerados como conteúdos, objetivos e habilidades de aprendizagem na perspectiva de ampliar ou não a formação humana da criança como sujeito social capaz de criar, produzir e modificar a cultura a partir da musicalização.

Em continuidade, iremos propor um diálogo sobre os pressupostos subjacentes à Indústria Cultural e a BNCCEI e sua inter-relação com a ideologia neoliberal como forma de investigação a respeito da lógica de reprodução tecnicista e suas interferências nos processos educacionais. A análise será realizada com base na teoria adorniana e em Freitas (2018) para abordar a ideologia neoliberal e a BNCC no contexto contemporâneo da música na Educação Infantil.

Defendemos a ideia de que a BNCC estabelece um projeto educativo que compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem, reforça o conhecimento fragmentado distanciando os estudantes dos saberes que conduzem à crítica, à reflexão, a criatividade e, conseqüentemente, à emancipação. A BNCC, enquanto documento que estabelece os padrões mínimos de aprendizagem para a educação básica, reflete os valores e ideologias presentes na sociedade, incluindo influências do neoliberalismo. O Neoliberalismo com sua ênfase na competição pode

influenciar a forma como a BNCC é interpretada e implementada na EI, ocasionando a manifestação desses interesses em habilidades quantificáveis, na preparação para o mercado de trabalho desde os primeiros anos de vida.

No entanto, um ensino com base em uma formação humana crítica e reflexiva descortina as influências do neoliberalismo na BNCC e na prática educativa em geral, até então camufladas por códigos e habilidades pré-estabelecidos e entregues como normativa para o trabalho na EI. Por exemplo, uma análise crítica da BNCC pode revelar como certas competências são privilegiadas em detrimento de outras, refletindo prioridades econômicas sobre necessidades humanas, promovendo a consciência crítica e desafiando as formas de opressão presentes no ambiente escolar.

2.1 A MÚSICA NA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRADIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (1998, p.13) doravante RCNEI, é um referencial curricular de caráter não obrigatório, apresenta como objetivo “[...] subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e especificidades”. Para tanto, as propostas pedagógicas da EI estão organizadas por eixos de trabalho de forma que cada esfera de experiência apresente objetivos, conteúdos, orientações didáticas gerais e sugestões de obras literárias e musicais.

Nesse documento, a linguagem musical é afirmada como “[...] uma das formas importante de expressão humana, na Educação Infantil, especificamente” (BRASIL, 1998, p.45). Está inserida no eixo das linguagens artísticas e é apresentada considerando seus objetivos e conteúdos de aprendizagem, sendo a música abordada nos aspectos de apreciação, fazer musical, registro musical, jogos e brincadeiras musicais. O texto propõe a integração entre as demais práticas sociais como a sensibilidade, a estética, a cognição, pois estas conferem significado para a linguagem musical. Os referenciais abordam a estereotipia vivenciada pelas práticas cotidianas com a música como um conhecimento a ser construído e não entregue à criança como um produto pronto como, por exemplo, a reprodução de músicas do repertório infantil mediatizado, as canções com

melodias simples e repetitivas como “o sapo não lava o pé”, “cirandinha”, que, dado sua insistência no cotidiano da EI não apresentam um trabalho educativo que a sustente. Ou seja, faz uso da linguagem musical para condicionar as crianças à formação de hábitos, atitudes e comportamentos, por vezes imitado pela criança de maneira mecânica e estereotipada (BRASIL,1998). O documento questiona, ainda, a qualidade sonora que se faz insuficiente em razão da falta de recursos materiais e de técnica especializada por parte dos adultos, por meio da professora. Enfim, o Referencial é considerado um material que baliza as vivências e experiências musicais no cotidiano da EI.

Assim, no que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), doravante DCNEI, que se configura como um documento normativo e obrigatório sob a finalidade de orientar as políticas de propostas curriculares para a EI. Sendo assim, a música é parte das manifestações que promovem o relacionamento e as interações das crianças. A música integra as experiências artísticas e estéticas, devendo ser ofertada em conjunto com a dança, o teatro e as artes visuais. O texto sugere que, para a elaboração da proposta pedagógica nas instituições de EI, é necessário considerar, no tocante à linguagem musical, os princípios estéticos, a promoção de igualdade de acesso aos bens culturais e a imersão das crianças no universo artístico.

A partir das DCNEI (2010), notamos uma transformação expressiva de abordagem na infância, pois nesse documento a criança é apresentada oficialmente como sujeito de direitos que nas interações “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza, a sociedade produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). No entanto, diferente do que foi posta no Referencial Curricular (1998), cuja centralidade do discurso apontava para o desenvolvimento integral da criança na perspectiva da professora como mediadora das relações sociais e cotidianas. Assim se lê: “É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida da criança” (BRASIL,1998, p.28).

Esta explanação sinaliza uma contradição quando observado o texto da BNCC (2018, p.48) em relação à atuação da criança limitada às escolhas musicais dos professores. Por sua vez, na BNCC (2018), a música é mencionada e, portanto, restrita a dois campos de experiências (Tabela 01), o primeiro

denominado Corpo, Gestos e Movimentos, em que apresenta nas suas habilidades as relações com o corpo para criar movimentos, expressar sentimentos, emoções e linguagens a partir da música com enfoque nas brincadeiras:

Quadro 1: Campos de experiências: corpo, gestos e movimentos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

BEBES (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem Pequenas (1ano e 7 meses a 3 anos e 11meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG02) Ampliar suas possibilidades corporais, respondendo a desafios criados em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	(EI02CG02) Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.	(EI03CG02) Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras ou diante das demandas proporcionadas por ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.	(EI03CG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar uma valorização das características do seu corpo, nas diversas atividades das quais participa, como em momentos de cuidado de si e do outro, em jogos, histórias e em atividades artísticas.	(EI03CG04) Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro, música.

Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimentos - OADs para o Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”.

Fonte: Brasil (2018, p. 47), com adaptações da pesquisadora.

O segundo, no Campo de experiências traços, sons, cores e formas aborda a sensibilidade, a criatividade e o despertar da musicalidade na criança, por meio de um repertório quase que imaginário pautado na apreciação e nas escolhas do docente. Adiante, as relações entre a criança e a música são sintetizadas em alguns códigos com proposições que variam entre a criação espontânea, exploração dos sons do corpo e do ambiente e a utilização musical para mediar as brincadeiras cotidianas e as festas comemorativas (Tabela 02). Dos quais se faz necessário questionarmos os problemas conceituais e metodológicos devido ao indicativo de uma superficialidade para o trabalho com a música e um esvaziamento da proposta pedagógica, o que desencadeia a precarização do trabalho docente e reforça os pontos negativos como ausência da música no

cotidiano da EI apenas como um recurso para o estabelecimento da rotina escolar e para abordagem de datas comemorativas. Portanto, observamos a fragmentação de toda uma proposta curricular e um retrocesso do lugar da música como linguagem artística na educação básica.

Quadro 02: Campos de experiências: traços, sons, cores e formas objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos.

BEBES 0 a 1 ano e 6 meses	Crianças bem Pequenas 1 ano e 7meses a 3 anos e 11 meses	Crianças pequenas 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

OADs para o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”. Fonte: Brasil (2018, p.48), com adaptações da pesquisadora.

Assim, é destacada neste aspecto a criação de sons com materiais sonoros, a livre expressão com diferentes fontes sonoras que ganha um significado maior somente a partir da proposta para crianças de 4 a 5 anos, como se bebês e crianças bem pequenas não fossem capazes de estabelecer relações com a linguagem musical por meio das qualidades sonoras. França (2020) afirma que a análise da proposta como um todo é redundante, apresenta erros conceituais, gira em torno da exploração dos sons, faltam recursos na escrita, não acompanha o desenvolvimento da criança e implica na concretização de suas ações para a formação de um sujeito para a autonomia e para a alteridade no fazer musical, em que o indivíduo em formação seja capaz de atuar criticamente no próprio contexto.

Em vez de priorizar o fazer musical espontâneo e criativo, o texto enfatiza

repetidamente a exploração sonora “para acompanhar” repertórios escolhidos pelo professor. Tal empobrecimento revela uma desconexão com a natureza do desenvolvimento da criança (França, 2020, p.36).

Dessa maneira, o RCNEI defende a integração musical com as demais linguagens, porém questiona a sobreposição dos demais conhecimentos em relação à educação musical, ressaltando a necessidade de que “[...] não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais” (BRASIL, 1998, p. 49). Este trecho reforça a fala de França (2020) em relação ao esvaziamento da proposta musical existente nas proposições da BNCC, a versão atual desconsiderou conceitos e práticas inerentes ao desenvolvimento da musicalização na formação da criança, tais como produção, apreciação e a reflexão que permitem a comunicação e a expressão por meio da música. Nesse sentido, o que vemos é uma sobreposição dos demais saberes em relação à linguagem musical, o empobrecimento do texto principalmente quando destinado à orientação da prática musical de milhares de professores unidocentes e o esvaziamento da proposta por códigos compartimentados.

Nesse sentido, França (2020) questiona a falta de coerência entre o currículo da EI e o que se almeja construir até o ensino médio. Como acreditar na formação integral dessas crianças para que sejam sujeitos críticos e atuantes na sociedade, quando o ofertado a elas indica uma descaracterização da música em seu potencial formativo? E ainda, a ausência de formação continuada na área musical para as professoras torna esse cenário ainda mais caótico. Entretanto, para que seja garantido os eventuais desdobramentos das práticas musicais deveria ocorrer a inclusão desta linguagem de forma coerente com seus conteúdos e habilidades e ser reconhecida como um conhecimento socialmente construído pela humanidade.

Não obstante, em relação ao estado de Goiás, é necessário considerar o DCGO que significa uma ampliação regional no texto da BNCC realizada por uma diversificada equipe da área da educação, no qual é possível analisar algumas melhorias no que diz respeito a relações culturais e interdisciplinares. Este Documento Curricular foi pensado “[...] com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais” (Estado de Goiás, 2019, p.37).

Notamos que nesta proposta curricular a música é posta como uma

segunda voz, ou até mesmo como coadjuvante, é a reafirmação da mesma como um recurso metodológico que facilita o processo de ensino e aprendizagem de outros conteúdos. Em vista como pano de fundo para preencher o tempo livre na instituição em conjunto com as brincadeiras livres e estruturadas. Em relação à cultura goiana, observamos que a musicalização transita entre conhecer especificidades culturais regionais para então conseguir diferenciar as demais de forma sutil. No que se refere ao protagonismo, aborda em códigos diferenciados, mas com objetivos semelhantes os termos: reconhecer e identificar para fazer escolhas musicais em experiências alheias à educação musical.

Para analisar as contradições conceituais e metodológicos da BNCC, será apresentado o quadro 03 contendo os objetivos de aprendizagem apresentados pelo DCGO (2019) para dialogar com França (2020) acerca da seleção de alguns aspectos que estão por detrás das proposições curriculares. A primeira delas é o que se refere a orientações e práticas pedagógicas comum a todas as realidades escolares como se a relação entre a escola, o aluno e o professor fosse algo imutável. Isto é, como tomar as proposições da Base como a principal referência se cada escola possui a sua especificidade?

Sentidos e saberes	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Manifestações Culturais	(GO-EI03TS04) Conhecer e diferenciar as Manifestações culturais de sua região das de outras localidades. Conhecer e diferenciar as características específicas, em momentos vividos dentro e fora da instituição.
Manifestações Artísticas Música	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
Manifestações Artísticas - AudioVisual	(GO-EI03TS015). Utilizar recursos tecnológicos que possibilitem a criação audiovisual – fotografia, áudio, vídeos – em atividades contextualizadas, com o auxílio do (a) professor (a).

Quadro 03: OADs para o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”.
Fonte: Goiás (2019, p.50), adaptado pela pesquisadora.

Essa concepção acerca do aperfeiçoamento do professor na área musical é ressaltada no texto da RCNEI (1998, p. 67) para que o mesmo seja capaz 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.

O segundo aspecto ressalta a forma como o cumprimento obrigatório dos códigos tem proliferado a padronização de uma forma de planejamento semelhante a um sistema de produção em massa, em que os professores adequam as práticas aos códigos sem a devida reflexão, leitura e crítica presente nas matrizes.

Ressaltamos que para as professoras da EI a necessidade de cumprir a BNCC se configura na descrição dos códigos expressos no planejamento, o que representa, segundo França (2020), a sintetização, a organização e a padronização da prática musical cujas matrizes tornam-se a referência principal, gerando um círculo vicioso de repetição e preenchimento de tabelas. Com isso, também, são afetados a reflexão sobre a práxis⁵ e o contato com uma experiência musical de forma concreta e significativa sobre o fazer musical tanto para as professoras como para as crianças. No entanto, o formato do planejamento a ser supervisionado não acompanha o fazer musical e engessa a prática pedagógica musical.

Acerca das limitações apresentadas pelas matrizes é importante destacar que, para além do esvaziamento na proposta curricular, o fazer musical não é contemplado em toda a sua complexidade. “Experiências em música são complexas, contextualizadas, interativas, imprevisíveis, portanto, escapam à escrita de descritores, de habilidades por definição áridos e limitados” (França, 2020, p.34). Ademais, conforme expresso no texto da BNCC (2018), este é um documento que deve ser considerado como “um arranjo possível”, o que entra em contradição às imposições. Porém, se nos é dado um documento que estabelece uma matriz que deve corresponder às experiências musicais, de que forma o fazer musical se qualifica no planejamento como algo vivo, imprevisível e contextualizado? Como não o perder em meio a esta formatação padronizada?

França (2020) orienta olhar na perspectiva das experiências significativas para então analisar quais habilidades serão contempladas, para evitar o

⁵ Práxis é uma expressão adorniana que refere a inter-relação entre teoria e prática, em que a teoria é aplicada na prática e a prática é informada pela teoria de forma que uma não se sobreponha a outra. Para Adorno (1995), a verdadeira prática não é apenas aplicação mecânica de teoria, mas sim uma atividade reflexiva que incorpora uma compreensão crítica da sociedade e das estruturas de poder. A praxis, portanto, implica uma ação consciente e reflexiva que visa à emancipação do sujeito. “A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta. Na teoria, ela aparece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado” (Adorno, 1995, p.229).

condicionamento de um padrão de trabalho que vai de encontro a algo concreto e capaz de despertar a musicalidade na criança. As sugestões da autora transitam pelo desenvolvimento de um plano compatível com os interesses reais dos alunos em consonância com os conteúdos musicais e que a BNCC sirva de suporte para analisar o que pode ser melhorado, ampliado, isto é, que as orientações legais ocorram integrado à prática. O fazer musical se encontra compartimentado, fragmentado e descontextualizado de conceitos importante como a cultura e interdisciplinaridade.

Em contrapartida, a própria BNCC sustentada pelas DCNEI expressa a importância de que as aprendizagens das crianças estejam relacionadas a experiências pessoais,

O currículo na Educação Infantil acontece na “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3º). Isto é, as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana (Brasil, 2018, p. 59).

França (2020) considera essa perspectiva uma forma de limitar as vivências e experiências estéticas, artísticas e culturais. “Graças a essa concepção grande parte do que se consome em educação musical, especialmente nos segmentos iniciais, tem sido limitado a fórmulas artisticamente vernaculares, de pequeno impacto estético e pouca relevância cultural” (p.37). Desse modo, a música pertencente à cultura escolar por vezes é esvanecida pela ausência de uma imersão na cultura musical que considere os diversos gêneros musicais. O pensamento comum de que um trabalho baseado em músicos clássicos como Beethoven (1770-1827) e Bach (1685-1750) no cotidiano da EI possa parecer incapaz de despertar curiosidade e interesse nas crianças justifica o círculo vicioso em torno de músicas simples e inerentes à rotina escolar e, assim, continuando a se sobressair sobre trabalhos sonoros com maior significado. Assim, o contato efetivo com a música, a fim de musicalizar de fato os sentidos da criança, permanece cada vez mais distante do contexto infantil.

Na terceira versão da BNCC (2017) a música perde seu caráter linguístico e passa a ser representado por um campo de experiência abrangente com

abordagens superficiais capazes de reafirmar a deformação musical e comprometer a qualidade do ensino. De acordo com França (2020, p.38): “Enxergar a música como linguagem implica sua validação como área de conhecimento com processos e produtos próprios e, portanto, de formação docente especializada”. Portanto, linguagem é uma forma de expressão humana reafirmada nas práticas sociais e no contato com as diversidades culturais.

Diante disso, almeja-se que o docente consiga ir além do que está posto, buscando afirmar a música em suas práticas pedagógicas como forma de expressão humana imersa nas práticas sociais nas quais as crianças se sintam participantes desse processo de aprendizagem e atuem de forma crítica, autônoma e criativa. Parte do que se vivencia hoje em relação à fragmentação do trabalho educativo musical condiz com a falta de credibilidade em relação à linguagem musical disseminada pela BNCC.

Por este motivo, é importante frisar a supervalorização que estes documentos conferem à brincadeira na EI, no texto é possível observar a centralidade atribuída a esta prática em detrimento das demais. Assim, é possível compreender parte da descaracterização das linguagens artísticas para o atendimento à ludicidade como forma principal de interação da criança com o mundo.

O caso do currículo de Educação Infantil no Brasil, as DCNEI definem a brincadeira e as interações como eixos que orientam as práticas pedagógicas. A experiência de brincar, em interação com adultos e crianças, é a grande característica da experiência infantil e fundamental para que as crianças possam constituir-se como seres humanos e elaborar contínua e permanentemente aprendizagens sobre o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 59).

A música, os jogos e as brincadeiras na EI são elementos basilares para a formação da criança e sua constituição como sujeito que constrói o conhecimento. No entanto, existe uma diferença considerável entre os Referenciais Curriculares (1998) e a BNCC (2018), pois, segundo as afirmações de França (2020), há um esvaziamento na proposta curricular ainda mais concreto. O primeiro documento representa o conjunto de práticas integradas aos conteúdos musicais específicos de apreciação, produção e registro para então abordar as relações sociais entre a música e a brincadeira como uma possibilidade metodológica capaz de potencializar as ações musicais infantis. Na BNCC acontece o inverso, a música é

incluída nos campos de experiências como uma forma de expressividade integrada às diversas vivências sociais, seus conteúdos específicos são fragmentados e, portanto, descaracterizados como linguagem e fenômeno universal (Penna, 2018).

Além disso, a brincadeira possui importância para o sujeito em formação, dada suas diversas maneiras de se tornar partícipe de um conjunto de saberes que é coletivamente construído e constantemente modificado. De acordo com Brougère (2008), é por meio da brincadeira que a criança amplia suas aprendizagens e interações sociais, nessa atividade ela transita tocando, olhando, sorrindo, chorando, gesticulando, apontando, falando, manipulando, dentre tantas outras manifestações de suas múltiplas linguagens. Nesse contexto, as linguagens artísticas aprimoram ainda mais a presença das crianças nas práticas sociais ao qualificar e complexificar as trocas e as vivências para além das possibilidades acima sinalizadas, as crianças agem em seu contexto materializando essas ações pela arte ao cantar, tocar, pintar, dançar, esculpir, desenhar, dramatizar.

As presenças das manifestações artísticas materializam essas ações comuns transformando-as em experiências, comunicando-se com o mundo pela imaginação e pela criação. São as vivências reais do aluno canalizadas em uma forma artística e consciente. A cultura lúdica é continuamente vivenciada pelo sujeito que nela se insere e engloba o conjunto das experiências advindas da brincadeira que o indivíduo acumula, assim,

[...] toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais) e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social (Brougère, 2008, p.27).

Nessa perspectiva, Vigotski (1998, p.127) evidencia que o brincar é visto como a atividade mais relevante no desenvolvimento humano, já que a infância é um momento que transcende a finalidade da diversão ou do passatempo. Para ele, a brincadeira é entendida como atividade social que enaltece a interação, a apropriação da cultura e o rearranjo da mesma pelas crianças.

Ao realizar essa interação entre música e brincadeira com uma turma de alunos da Educação Infantil, no ano de 2016, foi-nos possível perceber a

elaboração de novos significados a partir de uma proposta de intervenção. Durante a brincadeira de criar situações imaginárias com um objeto concreto, tendo por cenário a música *Pano Encantado* (Lu Chamusca), as crianças sugeriram construir uma cabana para um leão e uma onça. No momento em que tinha que dormir na cabana para esperar a chegada do leão o contraste entre o real e o imaginário se concretizava. E antes mesmo da chegada do leão à cabana, as crianças demonstravam sentir medo de um leão simbólico que passou a integrar a realidade. Gainza (2015, p. 66) considera pertinente o jogo musical e a improvisação como forma de preservar a infância e atuar criativamente sobre os conteúdos apresentados. Para ela, “[...] através do jogo espontâneo e do jogo criativo a criança enriquece com novas experiências; em contato com a realidade que a rodeia, adquire uma crescente compreensão e manejo tanto dessa realidade como de seu próprio mundo interno”.

Assim, a partir dos elementos ofertados por esta brincadeira, as crianças interpretaram-na criativamente, agindo com propriedade sobre ela a partir da interação com seus pares. Além de integrarem à música novas letras de modo a rimar com a situação vivenciada, o que revela a importância de uma prática pedagógica capaz de permitir que o corpo, o gesto, a intenção, os movimentos se tornem como a música. Neste sentido, “esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social” (Penna, 2018, p.47).

2.2 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL DA INFÂNCIA

Em uma abordagem que relaciona os princípios do neoliberalismo com a perspectiva crítica, é pertinente iniciarmos um diálogo sobre os alicerces subjacentes à Indústria Cultural e à BNCC para a Educação Infantil, visando compreender a maneira pela qual a ideologia neoliberal influencia a lógica de reprodução tecnicista e suas ramificações nos processos educacionais. Anderson (1998, p.09) explica o conceito de neoliberalismo como uma controvérsia ao liberalismo econômico que

[...] nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da

América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte de estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (idem, p. 9).

De modo que o neoliberalismo é configurado como uma ideologia econômica que defende a diminuição da intervenção estatal na economia, a privatização de empresas públicas e a desregulamentação dos mercados. Essa abordagem tem efeitos profundos sobre a economia global, bem como sobre as estruturas sociais e políticas dos países em que é aplicada. Porém, obteve boa adesão levando em consideração o período econômico da época a partir das décadas de 1970 e 1980 surgindo como uma resposta às crises econômicas e ao esgotamento dos modelos keynesianos de políticas econômicas, que haviam dominado o período pós-Segunda Guerra Mundial. O neoliberalismo se desenvolveu inicialmente como uma forma de crítica e alternativa às políticas de bem-estar social e ao controle estatal da economia. O qual

[...] aumentou significativamente nos conjuntos dos países da OCDE: a tributação dos salários mais altos caiu 20% em média nos anos 80, e os valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais rapidamente que os salários. Então, em todos esses itens, deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal se mostrou realista e obteve êxito (ANDERSON, 1998, p. 15).

Nesta mesma vertente a Indústria Cultural, como conceituada por Adorno e Horkheimer (1985), refere-se ao processo pelo qual a cultura e a arte são produzidas em massa, padronizadas e comercializadas para consumo em larga escala. Em específico à música, isso implica na produção de músicas que são projetadas para atender aos gostos e demandas do mercado, caracterizando uma fetichização da experiência formativa musical e que pode influenciar no desenvolvimento crítico, artístico e cultural das crianças impossibilitando sua formação para autonomia.

Essa análise, embasada na teoria adorniana e nas contribuições de Freitas (2018), examina a lógica do neoliberalismo e da BNCC no contexto da educação musical para crianças pequenas. Ao correlacionar esses elementos, surge a reflexão sobre a fragmentação no ensino musical para esse público, destacando

como a hegemonia neoliberal promove uma visão fragmentada e utilitarista da educação, relegando aspectos culturais e criativos a segundo plano em prol de uma lógica de mercado e do tecnicismo.

A lógica do mercado é revestida pelas políticas públicas que se baseiam nos documentos legais que regem o trabalho escolar e conduzem as reformas educacionais, com propostas e concepções de ensino e aprendizagem sob a falsa percepção de que as relações econômicas influem nas escolhas e nas buscas por melhorias de condições de trabalho, de conhecimento, de criticidade. Sendo assim, da demarcação dos princípios orientadores da BNCC buscamos uma articulação entre a concepção pragmática da educação e o modelo neoliberal no desenvolvimento formativo na EI.

O neoliberalismo, enquanto ideologia dominante nas políticas educacionais contemporâneas, enfatiza a competição, a eficiência e a flexibilização dos mercados. Freitas (2018), em sua obra “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, expõe justamente esse falseamento do liberalismo econômico que busca a exclusão do estado e a ilusão de uma democracia utópica que não realizada oferece margem para a sobreposição das ideias mercantilistas, desse modo,

[...] na visão destes “novos liberais”, o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder. Neste sentido, a democracia, é apenas “desejável”, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo (Freitas, 2018, p.14).

A reforma empresarial é, na visão do autor, a fusão entre a prática neoliberal com o autoritarismo social. O período compreendido entre os anos de 1930 e 1970 foi a difusão dessa abordagem baseada em uma ideia de desenvolvimento do capitalismo e da política de bem-estar. Para o autor,

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo (Freitas, 2018, p.14).

Com a influência da teoria neoliberal na educação sua participação nos campos políticos e sociais passam a ser fragilizados à medida em que esta busca

atender às necessidades do mercado. É esta visão social que também

[...] embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p.28-29).

Essa abordagem empresarial enfatiza a padronização e o controle dos processos educacionais, o que pode levar à perda da diversidade de métodos de ensino e aprendizagem. Ao impor um modelo único de educação, viabiliza o risco de ignorar as necessidades individuais dos alunos e as diferentes formas de aprender, a aplicação do modelo empresarial na educação pode levar a uma abordagem instrumentalizada e deformada do processo educacional, em que o sucesso é medido principalmente em termos de eficiência econômica e competitividade, em detrimento da qualidade educacional.

De maneira geral, para que ocorra uma resposta compatível com os conceitos de competição, privatização, as áreas curriculares como história, filosofia, sociologia e as artes são fragmentadas e prejudicadas para que a incorporação de técnicas e linguagens específicas sejam priorizadas. As técnicas de capacitação vigentes para os docentes atenuam essa intencionalidade a fim de que o aluno ocupe cada vez mais esse lugar de consumidor e o professor capacitador ou transmissor de conteúdo previamente estabelecido, resultando em um conteúdo pragmático, programado e meramente informativo, seja capaz de direcionar o aluno para a passividade nos diferentes âmbitos sociais, políticos e culturais.

A discussão acerca da mercantilização na educação brasileira aborda dois aspectos, a tecnificação e a privatização. A tecnificação na educação está sendo difundida por meio das plataformas de aprendizagem digital, esta técnica reforça o controle do mercado e a desigualdade, bem como traz fortes impactos para a relação do professor como mediador e do aluno como o sujeito que questiona e reelabora conceitos e práticas. Nesse contexto, o trabalho docente é reduzido ao de um mero facilitador do conteúdo, enquanto o aluno se torna passivo, apenas respondendo ao que lhe é apresentado, sem espaço para questionamento, reflexão ou construção de conhecimento próprio.

Essa dinâmica impacta diretamente a relação entre professor e aluno, que, originalmente, é marcada pela troca de ideias, debates e construção conjunta do saber. Com a tecnificação, o professor perde parte de sua autonomia e criatividade pedagógica, tornando-se mais um executor das diretrizes impostas pelas plataformas e materiais pré-formatados. Por sua vez, o aluno é relegado a realizar o papel de receptor passivo de informações, com a redução de oportunidades para desenvolver habilidades críticas e criativas essenciais para sua formação integral.

Além disso, a tecnificação tende a ampliar as desigualdades educacionais, uma vez que o acesso equitativo às tecnologias digitais e a capacidade de utilizá-las efetivamente nem sempre estão garantidos para todos os alunos, especialmente aqueles em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Isso cria uma divisão ainda maior entre os que têm acesso a recursos digitais de qualidade e os que não têm, aprofundando as disparidades educacionais existentes.

Embora as plataformas de aprendizagem digital possam oferecer benefícios em termos de acessibilidade e flexibilidade, é crucial que sejam implementadas de forma a promover uma educação mais inclusiva, crítica e participativa, preservando a autonomia do professor e incentivando o protagonismo do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

O interesse neoliberal na privatização da educação é perceptível com o reforço nas práticas de redução de investimentos no ensino público em suas diferentes instâncias como na estrutura, na valorização da carreira do magistério, nos materiais pedagógicos, na qualidade do ensino. Tal prática induz à preferência por redes de educação privadas dando espaço para a competição no mercado. Essa redução de investimentos cria um ambiente propício para o crescimento das redes privadas de ensino, ao mesmo tempo em que fragiliza o sistema público, tornando-o menos competitivo e atraente para os alunos e suas famílias. Freitas (2018) alerta para os interesses dos grandes empresários e investidores que enxergam na educação uma potente fonte de investimento, na sua visão,

Não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do

mérito e esforço pessoal (Freitas, 2018, p.23).

Nas escolas privadas, onde o ensino muitas vezes é tratado como um serviço comercial, a ênfase tende a ser colocada nos resultados quantitativos, como notas em exames padronizados, ao contrário de uma educação que promova a criatividade, a reflexão crítica e a autonomia intelectual dos alunos. Como destacado por Freitas (2018), é importante reconhecer os interesses econômicos por trás desse movimento de privatização na educação. Grandes empresários e investidores veem na educação uma oportunidade lucrativa de investimento e expansão de mercado. Essa perspectiva econômica muitas vezes prioriza os interesses financeiros.

Além disso, a privatização da educação pode levar a perda de controle democrático sobre o sistema educacional, uma vez que as escolas privadas muitas vezes operam de forma independente do interesse social. Portanto, é essencial que a discussão sobre a privatização na educação leve em consideração não apenas os aspectos econômicos, mas também os impactos sociais, culturais e educacionais mais amplos, garantindo que as políticas educacionais priorizem o interesse público e promovam uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica. Ademais, cabe ressaltar

[...] a existência da Indústria Cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da Educação Infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (Barbosa; Silveira, Soares, 2019, p.84).

Nesse contexto, a BNCC emerge como um instrumento que visa padronizar e direcionar os conteúdos e práticas pedagógicas, alinhando-se aos princípios neoliberais de produtividade e utilitarismo. Nas proposições da BNCC enquanto esses aspectos precisam ser compreendidos a fim de ser detectado o caráter mandatório que permeia esse documento representativo na educação básica. Apesar de ser apresentada como uma iniciativa democrática, na realidade, ela é influenciada por interesses comerciais. Percebemos que nesse campo de disputas

A hegemonia dos ideários neoliberais, ancorada nas competências,

ganhou espaço e lugar no campo da educação brasileira, sobretudo com as reformas do Estado e a reestruturação produtiva, que influenciaram, por sua vez, as reformas educacionais das décadas de 1990 e dos anos 2000 (Barbosa; Silveira, Soares, 2019, p.83).

Os autores demonstram a conversão da educação em mercadoria em detrimento de uma formação emancipatória, tornando evidente que os interesses mercadológicos sobre a educação brasileira ganharam força maior com a deliberação de um currículo comum por meio da BNCC. Ocorre com essa tomada de decisão a reavivação da meritocracia, do individualismo e da competitividade. Além de reforçar a ideia de que o valor de um indivíduo está intrinsecamente ligado ao seu sucesso econômico, ignorando outras formas de contribuição para a sociedade e perpetuando desigualdades socioeconômicas.

Essa abordagem neoliberal permanece presente com maior ênfase nas políticas educacionais e na própria cultura escolar, promovendo uma visão utilitarista da educação, por meio das conquistas individuais são medidas principalmente em termos de habilidades técnicas e adaptação ao mercado de trabalho. A centralidade das intenções nas competências individuais como forma de impulso para o desenvolvimento social tornou-se uma característica das reformas educacionais desse período e segue moldando o modo como a educação é concebida, implementada e avaliada.

A Base é um documento normativo “[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p.09). Contudo, essa padronização direciona a educação para interesses que estão aquém da individualidade do sujeito tendo em vista que um currículo comum é incapaz de se ajustar às diferentes realidades e atender às demandas da diversidade, dos saberes, da cultura, da identidade como expresso.

Dessa maneira, o que observamos é a inclinação cada vez mais forte para a instrumentalização dos conteúdos, que, elaborados em conformidade com as proposições da base, são disseminados e aprovados pelo MEC em larga escala. Em tese, não há um interesse verdadeiro na promoção da democracia, da inclusão, da diversidade de saberes, na produção de conhecimento, visto que o texto, citando a Constituição Federal almeja a fixação de conteúdos mínimos de forma a

assegurar um ensino de qualidade (Brasil, 2018, p.12). No caso da educação superior híbrida, por exemplo, em que o conhecimento é compartilhado por apostilas e formas de avaliação técnica com respostas objetivas e precisas, que visam somente a aprovação e a uma aprendizagem padronizada, a afirmativa a seguir fica em aberto e o ensino comprometido:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p.11).

Mais adiante encontramos no texto da BNCC uma associação das práticas escolares ao mercado de trabalho por meio de expressões silenciosas, mas que provocam efeitos nocivos na forma como o conhecimento é construído, são alguns deles: resiliência, produtividade, autonomia, proatividade e aprender a aprender. Conforme podemos observar na íntegra abaixo:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, **analítico-crítico**, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente**, **produtivo** e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter **autonomia** para tomar decisões, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p.16; com grifos da pesquisadora).

Quando os conceitos de resiliência, produtividade, autonomia, proatividade e "aprender a aprender" são sobrepostos à criatividade e imaginação na formação humana, várias perdas podem ocorrer. Ao enfatizar as habilidades relacionadas ao mercado de trabalho, como resiliência e produtividade, corremos o risco de diminuir a capacidade dos indivíduos de pensarem de forma crítica, inovadora e ampla, limitando-lhe as possibilidades de resolução de problemas de maneira diversificada e criativa.

Assim, a centralidade do ensino e da aprendizagem em uma correlação entre produtividade e autonomia pode conduzir à padronização do pensamento, em que os indivíduos são ensinados a seguir procedimentos pré-definidos em vez de

desenvolverem suas próprias percepções sobre o mundo ao seu redor. É igualmente previsto que a proatividade e o termo "aprender a aprender" direcionam o sujeito para a perda da autenticidade e da singularidade. Tais aspectos administrados desde a EI nos indivíduos tendem a promover modelos predefinidos de escolhas e uso do trabalho, em detrimento do desenvolvimento da expressividade de suas próprias identidades. Portanto, ao priorizar habilidades meramente relacionadas ao mercado de trabalho, podemos negligenciar as experiências estéticas consideradas essenciais para a formação humana.

Embora exista a proeminência de que a Base deve ser complementada por documentos regionais existe uma limitação desse território no tocante às modificações a serem realizadas com vista à atender as necessidades reais de cada lugar. Por exemplo, a definição de um objetivo que contemple a cultura digital fica à deriva se considerada uma região de extrema pobreza e com recursos limitados para o desenvolvimento dessas competências:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.11).

No entanto, contextualizando o discurso da BNCC com a crítica ao Neoliberalismo, inferimos que a sobreposição desse interesse na educação conduz à fragilização dos investimentos em regiões consideradas menos lucrativas. A compreensão das tecnologias digitais está relacionada à capacidade em adquirir habilidades técnicas entre outros aspectos sociais, culturais e éticos. Em regiões menos favorecidas economicamente a promoção da cultura digital pode ser deixada em segundo plano, quando essa necessidade não deveria ser minimizada e esse direito garantido, principalmente por ser sustentada por políticas públicas que disseminam um discurso sobre um conhecimento que todos devem ter acesso.

A sobreposição de documentos oficiais reflete uma dinâmica entrelaçada na educação, na qual a busca por um currículo comum pode, paradoxalmente, ofuscar as questões fundamentais, presentes nas instituições educacionais. Embora a ideia de um documento como a BNCC (2018) possa, à primeira vista, oferecer uma direção compartilhada e um possível consenso, sua aplicação isolada

pode destoar quanto à solução dos desafios que permeiam a educação.

Em outra vertente para a discussão do trabalho docente e das proposições da BNCC argumentamos que se a habilitação docente está concentrada na técnica e na transmissão de conteúdo, logo a relação do aluno com o conhecimento tende a ser alvo dessa coisificação do sujeito. Na EI, a questão da avaliação ainda não é algo visível dado por uma obrigatoriedade como acontece no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas destacamos a tendência a uma formação para o mercado de trabalho pautado em uma escolarização precoce da criança que torna vulnerável a vivência da infância ao torná-la conteudista ocasionando perdas na perspectiva das experiências estéticas formativas. Tais experiências têm por prioridade as aprendizagens conectadas às artes capazes de desenvolverem no sujeito a reflexão sobre a realidade, o desenvolvimento da criatividade, tão necessária à compreensão de conteúdos e saberes de forma individual.

Em relação à segmentação da aprendizagem no que corresponde aos saberes integrados em um currículo, algo que foi em tese retirado da BNCC, Barbosa, Silveira e Soares (2019) afirmam que essa foi mais uma forma de fortalecer a meritocracia que ronda e supervisiona a educação. Segundo as autoras ao tratar os conhecimentos,

As habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p.86).

A versão atual desconsidera conhecimentos e direitos da criança importantes para sua constituição como sujeito e que já haviam sido garantidos em documentos educacionais anteriores como os PCN's. A análise detalhada da BNCC

Indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência. (Barbosa, Silveira; Soares, 2019, p.83).

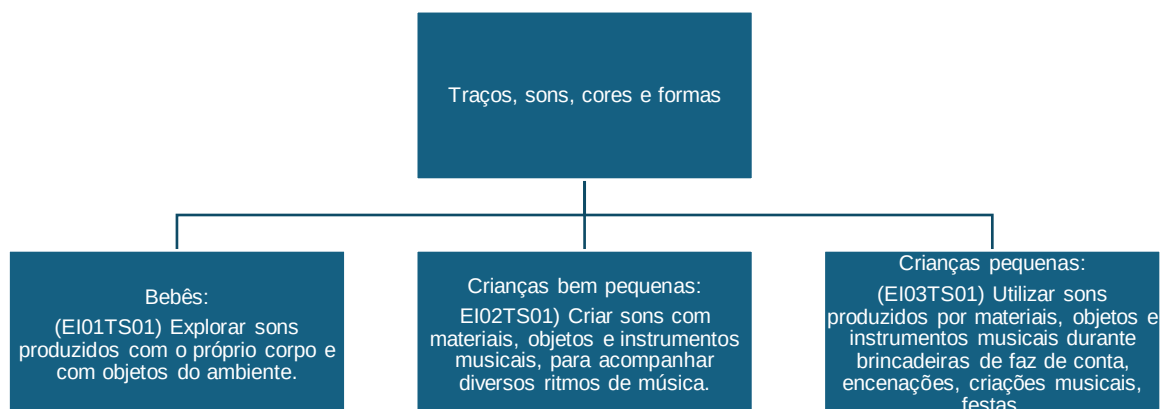
Na BNCCEI, conforme demonstrado no primeiro tópico deste capítulo, os direitos e objetivos de aprendizagem na linguagem musical são fragmentados desde a formação do professor, que são escassos no contato com a música e as artes em geral e na descrição desses conteúdos sendo seu suporte distante da subjetividade da linguagem musical. Nessa direção,

A Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p.84).

Como observamos, é visível as formulações dos grandes empresários para manter o controle do que se ensina na escola. A Base é uma ferramenta carregada de uma intencionalidade mercantilista que visa sustentar a manutenção do poder do mercado sobre a educação, ora, esse propósito teremos uma formação direcionada à objetividade, algo fundamental para a economia e cada vez mais precário de subjetividade. Dessa forma o índice de desigualdade tende a ser maior, porque, ainda que se expresse um discurso de igualdade de oportunidades, a formação humana ofertada na escola não capacita os estudantes para essas disponibilidades ofertadas pelo mercado de trabalho e suas chances continuarão a preencher os lugares baixos perpetuando a desigualdade.

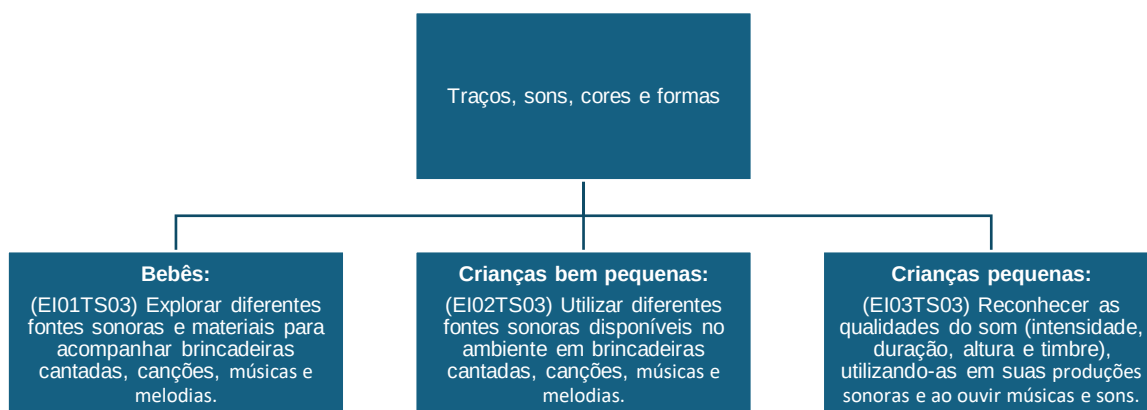
Assim, na discussão referente à musicalização, observamos que para o desenvolvimento da musicalidade é necessário percorrer um caminho de possibilidades que garanta a apreensão gradual de suas potencialidades, conceitos e materialidade a ser ampliada ao longo de toda a educação básica tal não é defendido pelas proposições da BNCCEI, pois seus conteúdos, em relação à linguagem musical, desde o grupo dos bebês permanecem praticamente os mesmos, além disso, não apresentam possibilidades de trabalho ao professor (Quadro 07 e 08).

Quadro 07:



Quadro 07: BNCCEI Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas. (Brasil, 2018, p.50), com adaptações da pesquisadora.

Quadro 08:



Quadro 08: BNCCEI Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas. (Brasil, 2018, p.50), com adaptações da pesquisadora.

Assim, Barbosa; Silveira e Soares (2019) argumentam que a BNCC não considera completamente a compreensão das necessidades e características únicas das crianças na faixa etária da Educação Infantil. Eles destacam que a BNCC considera as crianças a partir dos 4 anos como parte do nível pré-escolar, exigindo delas uma compreensão que não foi oferecida na faixa etária anterior, dos 0 aos 3 anos. Isso sugere uma falta de continuidade no desenvolvimento educacional, pois as exigências educacionais parecem ser abruptamente alteradas

quando as crianças entram na pré-escola. Em resumo, destacamos a preocupação dos autores com a falta de continuidade no desenvolvimento educacional das crianças na transição da primeira infância para a pré-escola, bem como a consequente falta de preparação para o mercado ao retirar as crianças mais velhas da categoria de Educação Infantil.

Por meio da análise das contribuições de Freitas (2018), é possível aprofundar a compreensão sobre como a BNCCEI, ao negligenciar o potencial das múltiplas linguagens musicais, contribui para a fragmentação no ensino de música para crianças pequenas. Dessa perspectiva emerge a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na educação musical, que valorize as experiências culturais dos alunos e estimule sua criatividade e autonomia. No entanto, a imposição de uma lógica neoliberal na BNCC tende a limitar essa abordagem, restringindo-a a um enfoque técnico e padronizado.

Sendo assim, ao analisar criticamente essa perspectiva, torna-se evidente como ela contribui para a reprodução de uma lógica tecnicista na educação, mediante a qual os aspectos culturais e criativos são marginalizados em prol de uma abordagem fragmentada. Os investimentos na educação como um todo perpassam as relações de mercado e são, na visão de Silva (2013), carregados de intencionalidade a partir de ações efetivas capazes de controlar o ensino, as formações e a aprendizagem. O docente ocupa então o lugar de transmissor, por vezes, de um conhecimento deturpado e segregador, pois, sua prática está intrinsecamente ligada ao que lhe é posto como teoria e como deve conduzir para atender à demanda de um sistema educacional, ou, via de regra, concentrado em uma formação somente para o mercado.

O investimento nas práticas diferenciadas pode viabilizar as possibilidades de formação e autonomia para que a professora religue os saberes ao invés de dicotomizá-los e promova a circularidade de conhecimentos. O acesso e a apropriação a um conteúdo mais elaborado, significativo e crítico não depende somente da disponibilidade da busca por experiência estética, a atuação docente e suas concepções são também condicionadas por esta mercantilização. Neste sentido, as práticas artísticas como a produção cultural, reflexão crítica e fruição necessitam transitar todos os níveis de ensino, no intuito de quebrar paradigmas sociais de dominação: “somente as elites reúnem condições de usufruir da arte sistematizada, bem como do acesso à arte contemporânea” (Silva, 2013, p.15). O

contato com diferentes manifestações culturais é fundamental para o desenvolvimento das habilidades estéticas, criativas e críticas no educador e no educando, uma vez que, ao se deparar com a função de promover o conhecimento, sob contexto de uma experiência estética, torna-se um co-participante na relação entre o conhecimento escolar e a cultura. Por isso

[...] a caracterização da arte necessita ser ampla, incluir diferentes contribuições, de artistas de diversificados tempos e espaços sociais, com diferentes propostas de produção, que dialoguem entre si e se contraponham. Que incentivem um pensamento conceitual, filosófico, histórico e que ao mesmo tempo alimentem formas de pensar e produzir objetos artísticos, ou ao menos experimentá-los (Silva, 2013, p.20).

A disciplina de artes é considerada um campo fértil não somente para as manifestações culturais como também para a expressividade, o pensamento, a reflexão crítica, a alteridade e as relações sociais. Sendo assim, o acesso à cultura erudita é um direito de todos e as aulas de artes precisam desempenhar esse trabalho na vida escolar do aluno. Silva (2013, p. 21) chama a atenção para o fato de que esta pode ser a única experiência com os elementos artísticos e culturais que o aluno pode ter ao longo da vida. Neste bojo estão os valores sociais e econômicos e suas ressonâncias na vida individual e coletiva. Essa discussão tem por fim de abordarmos impactos nas relações sociais, políticas e estéticas na perspectiva da arte e da educação na primeira infância.

Desse modo, a teoria adorniana pode nos oferecer lentes conceituais para compreendermos os mecanismos pelos quais a Indústria Cultural, em conjunto com a ideologia neoliberal, influencia os processos educacionais, especialmente no campo da música. Essa perspectiva alerta para os perigos da mercantilização da cultura, destacando como ela tende a homogeneizar as expressões artísticas e a reduzi-la a meros produtos de consumo. Nesse sentido, a inserção da educação musical na lógica neoliberal da BNCC corre o risco de promover uma visão instrumental da música, desvinculada de sua dimensão estética e de seu potencial emancipatório.

Desse modo, abordar a emancipação na prática educativa confronta, na concepção de Adorno (2008), a existência de influências mercadológicas, que estabelecem uma reafirmação que vai do universal para o particular, implicando na pseudoindividação, de forma que o sujeito analise as contradições de fora para

dentro. Com base nessa premissa, Costa e Zanolla (2020, p.16) afirmam o seguinte:

O princípio dessa educação caminha no sentido de combater a barbárie, pois esta reflete toda uma condição desumanizadora do homem. Uma educação que, através dos processos de percepção, abarque a essência da realidade e ofereça condições de crítica e escolha.

Uma educação com fins emancipatórios condiz com práticas autorreflexivas nas relações sociais, conectadas às experiências estéticas capazes de proporcionar no indivíduo atitudes que vão além de uma obediência cega e destituída de criticidade. Para Adorno,

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (Adorno, 1995, p. 150).

Uma das características da Indústria Cultural é a manipulação das consciências, faz uso da produção cultural em massa para se instalar a partir desse mecanismo de dominação em que a cultura é transformada e suas possibilidades de autorreflexão e crítica é fragmentada. A música no âmbito da experiência estética pode contribuir com o rompimento desta lógica capitalista. Para este frankfurtiano, a estética é uma forma consistente de dialética negativa dada sua capacidade de negação e análise das contradições. A experiência estética desvela o encantamento por vezes superficial e conduz o indivíduo à autocrítica. Ela liberta o sujeito da autoconservação que o mantém preso às amarras do mercado cultural ao produzir compreensão e crítica. “Como possibilidade de conhecimento, a experiência estética, pela reflexão e crítica, tem por finalidade confrontar a arte e a sociedade” (Costa, 2017, p.19).

A realidade que observamos é a de que precisam existir indivíduos alienados para que se possa perdurar o consumo. Isto é, “a Indústria Cultural advém da alienação e a fortalece, pois, não oferece aos indivíduos da sociedade estímulos e novas percepções, à livre escolha e à crítica” (Costa, 2017, p.105). A música é um dentre vários instrumentos de alienação, porém, “acabou se convertendo como um dos principais canais de imposição ideológica” (Idem, p.107). E desta afirmação provém a forte inclinação da práxis para a emancipação

ou para a barbárie, em que a liberdade de escolha do indivíduo é usurpada pela indústria de consumo que tem o poder para vender, produzir, comprar bens e acumular capital. Ocorre um controle de mercado que paira sobre o ser humano: produzir algo que está condicionado à comercialização deste. Na recapitulação,

[...] a música como ritual de liberdade burguesa, seguia submetida à servidão mítica, da mesma maneira que assim se encontrava, por meio da própria música, a sociedade na qual estava inserida. Dessa maneira a música manipula o contexto natural que gira em si, como se voltado para fora, em virtude do seu mero retorno, mais do que é, o próprio sentido metafísico, a ideia. Mas ao contrário, uma música sem recapitulação conserva algo de não apenas do ponto de vista culinário, insatisfatório, desproporcional, abrupto: como se lhe faltasse algo, como se não tivesse um final (Adorno, 2008, 241).

Com base nas afirmações adornianas, Costa (2017, p.41) expõe que é de fundamental importância considerar as múltiplas possibilidades de construção musical a partir das relações entre forma e conteúdo, subjetividade e objetividade, de maneira que a música exerça influência deformativa na vida dos indivíduos que têm contato com ela. Então ela é capaz de “[...] contestar o banal, as costumeiras concepções de imediatez e a naturalidade, o que a torna de difícil integridade se for considerado o nível de alienação em que a sociedade está inserida”.

A ideologia neoliberal interfere na liberdade de escolha dos indivíduos, mas sua ação sobre eles é camuflada assim como já aludimos anteriormente sobre o poder da Indústria Cultural nas sociedades. A ligação neoliberalista com a educação básica está para além dos interesses econômicos, ela pretende controlar todo o contexto da relação ensino-aprendizagem supervisionando a formação do professor, instrumentalizando-a, precarizando-a ao torná-la superficial por meio de cursos à distância e ausentes de uma construção significativa do conhecimento, no aluno inviabiliza o acesso ao saber crítico e reflexivo ao tornar o ambiente de aprendizagem competitivo pelas avaliações nacionais e o apostilamento de conteúdos já premeditados.

No entanto, esse controle não se faz de maneira transparente, ele possui uma roupagem revestida pela pseudo-atividade dependente do professor e ao mesmo tempo expressando textualmente que tais conteúdos são assimilados naturalmente pela criança. Em suma, esta pesquisa vem buscando evidenciar a necessidade de uma reflexão crítica sobre a influência do neoliberalismo na educação musical na infância, especialmente no contexto da BNCCEI. A ideologia

neoliberal promove uma visão utilitarista e fragmentada da música, que subestima sua dimensão cultural e criativa. Nesse sentido, é fundamental resistir às imposições da lógica de mercado e reafirmar o papel da educação musical como ferramenta de emancipação e desenvolvimento humano integral.

3 MÚSICA E INDÚSTRIA CULTURAL: CRÍTICA E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Enquanto a música onipresente e inevitável se estabelece como uma peça sólida de vida, um bem de consumo entre outros, padronizada pelos produtores, e se despoja de tudo que transcende o atendimento e a fraude do cliente, torna-se cômica.

Theodor W. Adorno, Sobre a relação atual entre filosofia e música

Este capítulo se propõe a investigar as relações entre música, Indústria Cultural e EI, explorando os desafios de uma educação para a contradição e para a resistência. Ao analisar a musicalização à luz da Teoria Crítica, em específico na concepção adorniana, almejamos identificar alternativas que permitam uma abordagem reflexiva da música, contribuindo assim para uma formação ampla das crianças em meio a um contexto permeado pela influência da Indústria Cultural.

A interseção entre música e Indústria Cultural suscita reflexões sobre os mecanismos de produção, manipulação e consumo da música nas sociedades em diferentes perspectivas. De modo particular em nossas vivências cotidianas que cada vez mais as crianças têm acesso a portes móveis, seja em nome de “aprender desde cedo a manipular as tecnologias digitais”, ou até mesmo do “ficar quieto”, “não dar trabalho”. E essa realidade ultrapassa as fronteiras do lar e se estende ao contexto por nós observados, isto é, a sala de aula da EI. Dessa maneira, a relação entre música e Indústria Cultural está no contexto educacional e é permeada por desafios diante da predominância da indústria, que, muitas vezes, prioriza padrões comerciais em detrimento da reflexão, da experiência e da autonomia.

No primeiro momento, direcionamos nosso olhar para a prática da musicalização na EI, reconhecendo seu trabalho no processo de formação humana das crianças. Abordamos a música como ferramenta educativa, evidenciando sua capacidade de estimular a criatividade, a expressão e a socialização desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, ressaltamos que, em uma perspectiva adorniana, a música na EI não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta para despertar a consciência crítica nas crianças desde cedo.

No segundo momento, discutimos sobre a importância de uma educação para a emancipação desde a primeira infância como forma de evitar a barbárie e promover a criticidade nos indivíduos. Uma educação com objetivos emancipatórios, de acordo com Adorno (1995), é basilar para questionar as normas estabelecidas e a refletir sobre as relações de poder presentes nas sociedades. Dessa forma, a apresentação de experiências musicais, artísticas e culturais contribui para o desenvolvimento da conscientização acerca dos mecanismos subjetivos impostos pela organização social vigente.

No terceiro momento, analisamos a relação entre a música como produto artístico veiculado pela Indústria Cultural e seus impactos no processo de (de) formação humana.

3.1 MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A princípio, iremos tratar da musicalização na EI explorando conceitos e possibilidades para proporcionar experiências musicais que enriqueçam os sentidos e promovam a formação humana. Entendemos que a música, essencialmente, surge da interação entre o ser humano e o som e a musicalização representa o processo de interação entre o indivíduo e a música, manifestando-se através do contato com os elementos fundamentais do som, mesmo na ausência de habilidades técnicas para tocar um instrumento ou cantar afinado. A musicalização na EI não corresponde à aprendizagem de um ou outro instrumento musical, musicalizar neste contexto é promover no indivíduo a sensibilidade e a receptividade ao fenômeno sonoro, contribuindo para o alcance de respostas de índole musical (Gainza, 2015). A musicalização representa uma preparação para uma aprendizagem musical mais elaborada com possibilidade de ser ampliada nas etapas seguintes da educação básica para que a criança seja capaz de combinar sons, improvisar novas melodias, criar meios próprios de expressões por meio do contato com a linguagem musical – o que significa que nessa etapa não será trabalhado teoria música ou até mesmo ensinar a criança tocar uma guitarra ou um oboé.

Existem alguns equívocos em relação ao termo musicalização, são eles: uma etapa preparatória, o pré-musical ou como algo exclusivo ao público infantil.

Entretanto, a musicalização é compreendida “[...] como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical” (Penna, 2018, p.41). A introdução à linguagem musical se faz necessária mesmo em turmas de adolescentes e adultos, devido à ausência de tais estímulos na primeira infância e à desigualdade social de acesso às manifestações culturais.

Para a autora, o ideal seria que o processo de musicalização acontecesse desde o início da educação básica e que fosse possível dar continuidade ao processo de aprendizagem musical nas etapas subsequentes,

A escola teria enfim, condições para desenvolver em todas aquelas crianças os instrumentos adequados à apreensão das obras musicais, em sua multiplicidade, rompendo os mecanismos sociais encadeados que mantêm a arte (especialmente em suas formas eruditas) como privilégio das elites (Penna, 2018, p. 42).

Para ela, na condição de dependência da musicalização em relação à educação musical, que revela uma etapa que sinaliza algo maior, não podemos desconsiderar o potencial formativo e transformador existente na musicalização. Pois, esta “[...] tem um importante significado próprio não se definindo por esta sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida” (Idem, p.47).

Configurando-se numa relação dialética, a musicalização importa para a educação musical enquanto etapa inicial, para que seja possível dar segmento ao desenrolar de algo maior e mais complexo, no entanto, sendo significativa em si mesma é capaz de proporcionar o contato efetivo com a linguagem por meio de vivências reais e experiências de aprendizagem com a música desde o início. Por isso, é fundamental que nesta etapa as crianças aprendam a musicalizar-se e a se reconhecerem pertencentes ao processo educativo.

Assim, a autora reafirma o potencial formativo da música e seus conhecimentos direcionados para o desenvolvimento do indivíduo tanto em relação aos conceitos fundamentais como também no tocante aos aspectos sociais, capazes de promover a formação integral para a ação efetiva na sociedade, possibilitando alcançar o cognitivo, o crítico, o artístico, o cultural e o social. Desta forma, a música é abrangente, possibilita a efetivação da condição crítica-cultural

contribuindo com o desenvolvimento da experiência musical.

A autora torna evidente que a realização de um trabalho orientado com a música é capaz de proporcionar não somente a democratização do acesso à arte, mas também de fazer com que as crianças envolvidas nesse processo de aprendizagem se sintam participantes do meio sociocultural. Dessa forma, as práticas musicais necessitam ir além das brincadeiras de roda ou atividades cotidianas, a fim de serem desenvolvidas em prol do conhecimento e apreensão da linguagem em seus conceitos e formas de ampliação das experiências fundamentais.

Portanto, pensar a música na EI pode parecer algo sem sistematização por alguns aspectos: um deles é a questão da unicidade cujas pedagogas não especialistas em música desenvolvem atividades musicais a partir de vivências pessoais ou de algo que aprenderam durante as aulas de artes na graduação. A presença reduzida que esta linguagem ocupa nos espaços educacionais pode justificar a repetição de um repertório em torno de cantigas de roda do cotidiano midiático infantil, apresentando vídeos que reforçam o consumo da cultura de massas sob o intuito de privilegiar a quietude na sala de aula. França (2015, p.53) considera esse tipo de música como “pasteurizada, povoada por clichês seguros e insonoros”.

Assim, como a pesquisa realizada por Faccio (2017) revelou, em geral, a música tem sido utilizada nas escolas como condicionamento da rotina escolar, aquisição de hábitos e atitudes e como ferramenta de apoio para o ensino de conteúdo de outras áreas. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a ineficiência do trabalho com a música é atribuída à falta de uma formação adequada capaz de orientar essas práticas no caminho da intencionalidade, dos sentidos e dos significados musicais. Além de considerar a necessidade de que a música seja ministrada por professores especialistas na escola, o trabalho em questão concluiu que a importância de cursos de formação continuada para subsidiar o trabalho destes profissionais é unânime e emergente, pois tende a contribuir para a melhora e ampliação das práticas musicais na sala de aula a partir de experiências sonoras, domínio de conteúdos teóricos e criações significativas.

Para tanto, a musicalização é uma forma de educação musical pautada na formação e na aprendizagem de conceitos, na observação e experimentação, que aproximam o sujeito da linguagem artística de forma concreta, garantindo os

aspectos críticos e culturais. Em relação a essa questão, a disponibilidade para vivências musicais é apontada por Penna (2018, p.29) como “sensibilidade adquirida”, ou seja, esta, para além de ser um dom inato ou algo dado, deriva de uma experiência, de um contato, de algo inerente à aprendizagem.

No entanto, ela afirma o seguinte: “se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, “não há nada para entender, basta executar”, então, tornará inútil o seu trabalho”. (Idem, p.29). Em seu ponto de vista, o ensino de música na escola necessita ser desenvolvido, considerando o acesso às experiências pessoais em consonância com as qualidades sonoras para que o indivíduo possa ter um referencial. Neste sentido,

Musicalizar é desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (Penna, 2018, p.31).

Ao refletirmos sobre as atitudes cotidianas para com a música, percebemos que se nada é significativo no vazio a articulação da intencionalidade escolar com as experiências subjetivas também não são. A inter-relação entre o conhecimento real do aluno e o material sonoro deve ser vista como um processo educativo orientado. Em razão da música na EI ser obrigatória, porém não possuir um currículo próprio que a denomine como uma disciplina, tende-se a considerar os diferentes tipos de expressão relacionados à música como um fazer musical. Além disso, utiliza-se do termo “brincadeiras musicais” para explicar o conformismo ao se fazer uso da música para o ensino de outros conteúdos, para internalizar a rotina, para brincadeiras ao ar livre. Notamos um esvaziamento da intencionalidade da prática musical, dado ou não a fatores já supracitados, como, por exemplo, a ausência de profissionais especialistas em música, os limites da unidocência, falta de formação adequada na graduação e na formação continuada.

Dessa forma, Oliveira (2021) questiona a utilização da música na EI de modo mecânico e estereotipado e aborda a necessidade de romper com esses paradigmas. O autor discute questões relacionadas à formação do professor não especialista em música e os prejuízos dessa ausência de formação para o

desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança em seu processo de aprendizagem musical. Demonstra, ainda, a existência de lacunas entre o que está posto no documento utilizado como referência obrigatória e a dificuldade de acesso às informações de tais proposições, por parte do professor, que possibilite o desenvolvimento de práticas de forma efetiva.

Acrescenta que é fundamental uma reformulação dos currículos das instituições de EI; uma revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); formação continuada para o corpo docente; atualização dos materiais e dos recursos didáticos e a comunicação direta com os pais e a comunidade escolar com o objetivo de contemplar e garantir a realização plena dos conteúdos e habilidades propostos pela BNCCEI (2018).

Em outra vertente, observamos que a defasagem no ensino desta linguagem pode estar relacionada à visão antielitista permeada pelo irracionalismo (Penna, 2018). Por vezes, a linguagem musical deixa de ser melhor trabalhada devido à concepção elitista que as educadoras podem ter em relação a ela, como a que é reservada a uma minoria. Desse modo, as próprias professoras podem não se sentir integrantes dessa cultura musical e inviabilizar o acesso das crianças à arte propriamente dita.

Neste sentido, as práticas artísticas como a produção cultural, reflexão crítica e fruição necessitam transitar todos os níveis de ensino, no intuito de quebrar paradigmas sociais de dominação: “somente as elites reúnem condições de usufruir da arte sistematizada, bem como do acesso à arte contemporânea”(Silva, 2013, p.15). O contato com conceitos musicais mais elaborados é fundamental para o desenvolvimento das habilidades estéticas, criativas e críticas das crianças e das professoras, por isso

[...] a caracterização da arte necessita ser ampla, incluir diferentes contribuições, de artistas de diversificados tempos e espaços sociais, com diferentes propostas de produção, que dialoguem entre si e se contraponham. Que incentivem um pensamento conceitual, filosófico, histórico e que ao mesmo tempo alimentem formas de pensar e produzir objetos artísticos, ou ao menos experimentá-los (Silva, 2013, p.20).

Sendo assim, o acesso à cultura erudita é um direito de todos e a música pode ser capaz de desempenhar esse trabalho na vida escolar dos indivíduos,

[...] Dominar os esquemas de expressão é uma condição necessária para superar a passividade de receptor, rompendo o divisor social entre

expectadores e criadores, que destina a estes últimos a faculdade de produzir, de divergir e inovar e áqueles a conformidade, dentro de um mesmo jogo social que reserva a arte e a cultura para uma minoria (Penna, 2018, p.46).

Assim, ponderamos que apesar dos desafios encontrados no percurso, é necessário romper com a estagnação e agir em busca por melhores condições de trabalho. O ensino deve acontecer com qualidade, o que não significa a conformação e a desistência da luta pela valorização do trabalho docente, pela presença de professores especialistas em artes-música também na EI, pela busca por melhor infraestrutura e materiais de trabalho condizentes com a ampliação das possibilidades de trabalho, para que o diálogo entre os pares aconteça de maneira profícua, contribuindo para o melhoramento na aprendizagem integral das crianças.

Destarte, a musicalização no cotidiano como ação orientada pelas professoras podem evidenciar e “[...] criar condições para que todos possam ampliar seu acesso ao saber e à arte, em suas diversas formas inclusive as “cultas”, rejeitando uma política cultural em que estas últimas sejam reservadas apenas para a fruição de uma minoria” (Penna, 2018, p.43). Por outro lado, em relação aos limites e desafios, a autora pondera que garantir esse acesso é um dever da escola, assim, as diferentes práticas pedagógicas necessitam compreender as ações democráticas e as ampliações no currículo buscando por alternativas que efetivem o trabalho com a música.

Entretanto, convém discutir sobre a experiência estética em uma perspectiva adorniana para ampliar a compreensão sobre os mecanismos de dominação impostos pela racionalidade técnica na formação humana dos indivíduos. Por meio da estética, os indivíduos são capazes de acessar dimensões da experiência humana que são suprimidas pela Indústria Cultural.

3.1.1 Experiência Estética na concepção adorniana

O conceito de experiência indica uma diversidade de sentidos e significados. Bondía (2002), em seu trabalho, destaca a importância da experiência como um elemento fundamental, enfatizando a teia de relações entre as vivências e as experiências na apreensão do contexto social e cultural. Diferencia o conceito

de vivência e experiência para que seja possível desenvolver um conceito relacional com a formação humana. Para ele, as vivências estão presentes nas relações sociais e culturais, na plena atividade coletiva, no cotidiano, já a experiência é definida como algo que nos toca, nos transforma e provoca em nós uma mudança de atitude. Emergem das relações sociais e não se configuram como algo previsível.

Conforme o autor, a experiência é considerada como algo singular ao sujeito, como o que permanece em nós e que é capaz de trazer transformações em nossa constituição subjetiva. Estamos em uma sociedade da informação, equivocadamente interpretada como sociedade do conhecimento, em que muitas coisas acontecem simultaneamente e, nesta mesma intensidade, ficamos informados sobre elas de forma descartável e insensível.

Desse modo, o conceito de experiência é determinado como,

Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p.24).

Nesse sentido, a interrupção mencionada pode ser vista como um momento de experiência que se contrapõe aos diferentes mecanismos, instrumentos e construções que podem afastar o sujeito do significado da experiência na vida humana. Essa interrupção tem o poder de redesenhar nossos sentidos, aumentar nossa sensibilidade para compreender a si e aos outros.

Por outro lado, a abordagem adorniana oferece uma visão crítica sobre como a sociedade contemporânea tende a favorecer a racionalidade técnica em detrimento do desenvolvimento do olhar estético, especialmente no que diz respeito à música como forma de manter o controle sobre a vida dos indivíduos. O conceito de estética ocupa um lugar privilegiado nos escritos adornianos, sobretudo em sua obra *Teoria Estética* de 1968, o sujeito da experiência é “o sujeito da nova música, o sujeito real, emancipado” (Adorno 2008, p.52). O sentido de experiência nessa perspectiva é considerado como uma forma de se constituir como indivíduo em uma sociedade, ou seja, é uma atividade específica do ser humano assim como o trabalho o é para a teoria marxiana. Uma experiência estética possibilita a fuga

da racionalidade instrumental que aprisiona o sujeito a uma lógica capitalista e a objetificação das relações sociais e culturais.

Como defendem Adorno e Horkheimer (1985) na *Dialética do Esclarecimento*,⁶ a finalidade da vida humana sofreu perdas ao ser administrada por uma maneira de pensar conectada à razão instrumental, a qual transformou, inclusive a própria cultura em um produto veiculado pelo mercado. Nesse contexto, mecanismos de dominação e subjeição impõem, por meio da razão instrumental uma formação artística centrada na coisificação e na técnica, resultando no enfraquecimento do sentido da experiência e no afastamento da sensibilidade.

O pensamento frankfurtiano está relacionado à Larrosa (2002) na questão do alijamento como forma de suprimir a experiência estética e suas possibilidades de resistência e autonomia frente às imposições mercadológicas. Ademais, a experiência não se limita ao prazer estético na perspectiva da passividade, ela envolve o confronto com as estruturas sociais e culturais despertando uma consciência crítica e o rompimento com a alienação.

Do conflito teórico proposto pela concepção adorniana entre vivência e experiência, em que a vivência atrelada a algo do cotidiano remete a uma repetição sem fins de reflexão e a experiência como possibilidade de autonomia ao se relacionar ao que é concreto e, portanto, fonte de desenvolvimento da capacidade reflexiva, resulta a experiência estética como forma real de alcance da criticidade e da emancipação.

Em suas discussões percebemos a obra de arte como referencial para “possibilidade de expressão do não-idêntico” (Adorno, 1982, p. 206) quando direcionada para a resistência e à contradição, atribuindo esclarecimento frente aos produtos da Indústria Cultural. Por meio da experiência estética o indivíduo alcança maneiras para romper com o imediatismo e com a ausência de reflexão presentes na obra de arte veiculada pela cultura como produto cultural.

Desse modo, a estética tradicionalmente esteve relacionada ao que é originalmente belo e agradável. Para essa discussão a tomamos na perspectiva crítica da sociedade em que suas possibilidades de compreensão dizem respeito à faculdade dos sentidos e a um processo educativo com fins emancipatórios.

⁶Dialética do Esclarecimento", escrita por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, é uma obra que aborda a relação entre racionalidade, dominação e alienação na sociedade moderna.

Portanto, é na sensibilidade que a estética encontra sua essência como *aesthesis*⁷. Com base nessa referência aos sentidos reside a reflexão sobre as possibilidades do processo formativo do indivíduo como forma de conhecer a si mesmo, desenvolvendo em si a capacidade de percepção e sentimento (do sentir). A partir do conhecimento do que está a sua volta torna possível devolver olhares subjetivos e conscientes ao mundo real. É por meio dessa experiência de contemplação e deslumbramento que alcançamos uma percepção ampla dos aspectos objetivos e subjetivos, e através da sensibilidade construímos nossa subjetividade.

Diante disso, o conceito de Mimeses discutida na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) se considerada em sua originalidade no âmbito artístico, relaciona-se a práticas corporais e culturais como uma forma de representação da realidade posta como basilar para o processo formativo, constituído na inter-relação entre a organização de uma determinada sociedade e a formação humana com base na estética. Porém, quando apresentada em caráter de imitação e repetição, sob o domínio da razão instrumental, tende a reproduzir padrões e estereótipos que aprisionam e alienam os indivíduos. Adorno (1982, p. 363) argumenta que “uma *ratio* sem mimese nega-se a si mesma”, isto é, uma racionalidade desprovida de mimese se contradiz a si mesma, e, nesse sentido, ele destaca como o ato reflexivo amplia a experiência sensitiva do indivíduo.

A ação da Mimese na cultura de massa pode levar à homogeneização e padronização da experiência humana. A busca por lucro muitas vezes resulta na produção em massa de conteúdo cultural que é facilmente consumível, mas carente de originalidade. Envolvido por uma pseudoindividualidade⁸ proporciona familiaridade, mas, ao mesmo tempo, limita a capacidade de imaginação e crítica, restringindo a autonomia e a liberdade de pensamento dos indivíduos.

A imitação na Indústria Cultural não ocorre de forma neutra ou aleatória, ela é moldada e direcionada por forças sociais, econômicas e políticas que buscam

⁷ Sua etimologia origina do grego *aisthetiké*, que corresponde à percepção, a faculdade dos sentidos. Nesse contexto, seu significado relaciona-se a “apresentação do mundo a partir das vivências e da mobilização da percepção, é a compreensão do mundo a partir dos sentidos” (Almeida, 2015, p.134).

⁸ Para a concepção adorniana, a pseudoindividualidade é resultante do processo social e cultural a qual possui por características principais a massificação e alienação, através da lógica do capitalismo tardio que desconfigura a capacidade crítica dos indivíduos. Para os frankfurtianos, a pseudoindividualidade “é um pressuposto para compreender e tirar sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.128).

manter e consolidar o status quo. Os produtos culturais, como filmes, músicas, programas de televisão e até mesmo memes e tendências nas redes sociais, muitas vezes refletem as ideologias dominantes e os interesses das elites econômicas e políticas. Para Adorno (1985, p.16): “As inúmeras agências de produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes racionais”.

Adorno e Horkheimer (1985, p.16) abordam a naturalização como forma de dominação, ele aponta o seguinte: “O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo”. A indústria do entretenimento ajusta o que há de apreciação artística na cultura e a simplifica deixando-a mais atrativa e devolve para a sociedade em forma de consumo. A participação dos indivíduos das classes populares na produção desses bens culturais é considerada como passiva e desigual, a estes é reservado o consumo e a circulação dos materiais artísticos por meio da mídia que os dissemina por meio dessa lógica.

Para tanto, como colocado por Pucci (1999, p. 42) “a experiência estética oferece aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento e ao nosso entendimento uma dimensão de sensibilidade”. Ao afirmar que a experiência estética oferece uma dimensão de conhecimento aos nossos sentidos, o autor sugere que a arte não contempla somente aspectos subjetivos, mas também têm o potencial de nos ensinar algo sobre o mundo e sobre nós mesmos. Por exemplo, ao contemplar uma obra de arte, podemos expandir nossa compreensão de mundo a partir de experiências como o amor, morte, justiça ou sofrimento, e sua necessidade inalienável em nossa vida diária é fonte para nossa humanização no mundo.

Os mecanismos da Indústria Cultural convergem para anular a contradição entre o que é falso e o que é real, entre o real e o ideal. O que é imprescindível para a formação da crítica e da reflexão,

Cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do

cérebro da Teoria Crítica. E a Razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria de demonstrar seus poderes de crítica e de negatividade (Pucci, 1995, p. 30).

Para este autor, com base nos estudos da escola de Frankfurt, a reflexão deve estar relacionada com o ato educativo com maior possibilidade para o alcance do esclarecimento com o objetivo de formar o homem emancipado. Por meio de uma educação crítica o indivíduo pode reconhecer a fetichização⁹ da cultura, que significa a transformação de objetos e ideias em fetiches que obscurecem as relações sociais subjacentes e se colocar em atitude de resistência e contradição. A educação enquanto campo voltado para a contradição e à resistência aos mecanismos deformativos deve endossar a formação para a autonomia e para a emancipação.

Assim sendo, o contato com a obra de arte autêntica é uma alternativa para que, por meio de experiências concretas com o estético, seja possível o enfrentamento social. A experiência estética se destaca de forma semelhante em sua relação com a arte enquanto práxis. Essa relação se estabelece dialeticamente, ou seja, a arte está para a estética como força propulsora para a ampliação do olhar. A experiência estética está para a arte como prática de reflexão e criticidade ao indivíduo, a qual, “postula a capacidade crítica e reflexiva do sujeito com vista à percepção consciente das contradições existentes, para que possa alcançar sua emancipação e autonomia com intuito de resistir a tudo aquilo que lhe é imposto” (Costa; Zanolla, 2020, p. 16).

A arte e suas diferentes formas de compreender e representar a realidade social, na perspectiva da dialética negativa, é negação da prática, mas, contraditoriamente, também se configura como práxis e evidencia as contradições. Devido ao potencial formativo das artes ela forma ou deforma. Arte é contradição, é caminho para se alcançar o conhecimento crítico, autônomo e emancipado. Costa (2017, p.22) destaca,

⁹Fetichismo originalmente advém da palavra “fetiche”, característico do português arcaico, e que significa feitiço. Para o pensamento marxista é, portanto, esse processo abstrato que atribui valores à mercadoria como forma de coisificação ao mesmo tempo em que excluem do sistema de correlações as causas do valor atribuído. “Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se apresenta não guardam, ao contrário, absolutamente nenhuma relação com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que derivam desta última. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2013, p. 147).

[...] a forma se constitui devido ao conteúdo. Sendo assim, o conteúdo refere-se aos elementos que constitui o objeto, o que difere da essência pelo caráter de autenticidade desta. A aparência é a ótica para perceber a forma analisando seus conceitos enquanto essência e conteúdo. Na obra de arte o conteúdo é a representatividade das contradições sociais.

Sua contradição envolve aspectos artísticos como a sensibilidade, a percepção e a experiência, envolvem também “[...] uma concepção dialética que reconhece a contradição como elemento fundamental para a transformação da natureza e do próprio homem, ou seja, a arte como trabalho” (Idem p.80).

Assim, a música no âmbito da experiência estética pode contribuir com o rompimento desta lógica capitalista. Para a concepção adorniana, a estética é uma forma consistente de dialética negativa dada sua capacidade de negação e análise das contradições. A experiência estética desvela o encantamento por vezes superficial e conduz o indivíduo à autocrítica. Ela liberta o sujeito da autoconservação que o mantém preso as amarras do mercado cultural ao produzir compreensão e crítica. “Como possibilidade de conhecimento, a experiência estética, pela reflexão e crítica, tem por finalidade confrontar a arte e a sociedade” (Costa, 2017, p.19).

Inferimos que há necessidade de que esses conceitos artísticos e culturais permeiem o cotidiano das professoras, a fim de que possam, por meio da arte, apresentar possibilidades de uma educação direcionada para a formação de sujeitos críticos sobre sua própria condição humana, com vista a desenvolver uma educação que não promova o autoritarismo e a barbárie. Nos tópicos seguintes iremos aprofundar a análise nas influências ideológicas que perpassam a (de) formação humana por meio da música com vista a identificar os fatores que têm fragmentado o alcance da emancipação na primeira infância e possivelmente tem impossibilitado o reconhecimento e enfrentamento do indivíduo à organização social vigente.

3.2 A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As concepções educativas presentes na teoria adorniana são importantes

para abordar a música como contribuição para a formação humana. As leituras que pretendemos realizar para essa discussão são alguns textos do livro “Educação e Emancipação”, os textos “Indústria Cultural”, “Tempo Livre” e “Sobre a Música Popular”, considerados fundamentais para que possamos refletir sobre o modo de organização do trabalho e do tempo na sociedade de mercado e na forma como essas questões refletem no processo de (de) formação humana pela música.

No âmbito formativo musical na EI encontramos desafios à educação emancipatória, um deles é a presença da Indústria Cultural na sociedade e sua influência ideológica e midiática no processo de desenvolvimento das crianças e na prática musical das professoras. Diante disso, as crianças estão imersas na perda da sensibilidade dado o acesso excessivo às tecnologias digitais. Por esse e outros motivos que o contato com a linguagem musical desde a primeira infância se configura como essencial para o desenvolvimento da percepção estética.

Assim, a desbarbarização, conforme proposto por Adorno (1995), envolve o resgate da experiência autêntica e da sensibilidade frente à crescente padronização e alienação. Promover a desbarbarização das crianças em uma perspectiva adorniana implica reconhecer e desafiar os mecanismos de dominação presentes na sociedade contemporânea, especialmente aqueles relacionados à cultura e à racionalidade técnica.

Refletimos sobre as possibilidades de desbarbarização no processo educativo das crianças pequenas em relação ao contexto social e cultural no qual estão sendo educadas. São alguns aspectos: a individualidade objetiva, a guerra, o racismo, a competitividade, a frieza humana, a compulsividade. Será que não estamos propagando a barbárie ao expor nossa incapacidade de amar, de perceber a dor do outro, por negar a generosidade ao próximo?

Conforme a concepção adorniana é pela frieza humana que instauramos a fetichização da técnica uma vez que o amor posto é frágil por sua conexão às coisas e pelos propagadores desse amor ser também um produto dessa ideologia. Assim,

O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada (Adorno, 1995, p.134-135).

Consideramos a questão da autoridade do adulto em relação à criança como base para expressar a figura de referência da educação para a emancipação traduzida em responsabilidade, amor, afeto, cordialidade e humanidade. As possibilidades de mudança são maiores quando a educação para a resistência e para a autorreflexão ocorre a partir da formação das crianças pequenas e, ainda, quando tais práticas de transformação integram o comportamento dos adultos. A relação entre pais e filhos é posta instável e distante, para esse frankfurtiano, devido sua imersão ao sistema da cultura.

A inaptidão à autoridade, é afirmada pela falta de esclarecimento sobre a mesma, os apontamentos acerca desse conceito não significam a ausência de manifestação da autoridade, pelo contrário, este frankfurtiano aponta para a sua construção desde a primeira infância e ressalta a autoridade por parte dos pais sobre as crianças como forma de contribuir com a desbarbarização. Isto deve-se a que

A perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria. A tolerância frente às agressões, colocada com muita razão pelo senhor – *Bercker* – como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez, a renúncia ao comportamento autoritário e a formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isto, a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização (Adorno, 1995, p.165, grifo do autor).

A ausência de esclarecimento à autoridade está baseada na incapacidade do indivíduo em reconhecer a opressão e se opor a ela. Nessa perspectiva, o esclarecimento favorece elementos intelectuais, culturais e sociais que contribuem para evitar a barbárie. Por isso, reiteramos que o filósofo aponta a primeira infância como fase crucial para a formação da consciência autorreflexiva e considera o exercício da autoridade em indivíduos não emancipados uma abertura para a ruptura com acontecimentos como o ocorrido em Auschwitz. Ademais, questiona a ausência de consciência como possibilidade para a regressão e com base em Kant afirma: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (Adorno, 1995, p.124).

Desse modo, as crianças são influenciadas pelas mídias, pela indústria,

são influenciadas no comportamento e na formação educacional também. O mundo virtual apresenta um potencial que inclina à violência por meio da internet, dos vídeos, dos jogos eletrônicos e pelos desenhos “educativos”, que são disponibilizados para a criança cotidianamente. Esses artifícios, em sua grande maioria, indicam comportamentos violentos e desumanos, o contato da criança com este tipo de técnica deve ser medida em uma proporção que não supere as tentativas de uniformização dos comportamentos, ou seja, que esta proximidade garanta o desenvolvimento de outros elementos culturais que proporcionem a reflexão e amplie as experiências das crianças com o mundo real.

Em relação aos jogos eletrônicos na sociedade contemporânea, Zanolla (2007, p.1333) aponta para o esclarecimento sobre os interesses da indústria em transformar um elemento lúdico em um simples consumo infantil capaz de causar dependência e alienação. Ela afirma, com base nos autores de “Indústria Cultural”,

O jogo, como mercadoria da indústria da diversão, coloca-se também nesse patamar de produto cultural. É preciso entender o funcionamento da cultura administrada, pois, como diriam os próprios autores, subestimar a capacidade da indústria de aprisionar o espírito do indivíduo é mais que ignorar a sua importância, é tomá-la a priori como inofensiva, ou, ao contrário, definitiva.

A cultura infantil tornou-se um atrativo para a indústria, a facilidade ocorre, por um lado, devido ao condicionamento dos responsáveis em relação aos ditames do consumismo, comportamento por vezes infantilizado para perceber o quanto suas escolhas atendem fielmente ao sistema do capital de consumo; e, por outro lado, a capacidade natural da criança em adotar como verdadeiro algo que atende aos seus interesses levando-os ao vício e à dependência do que lhe é ofertado, bem como pela falsa ideia de felicidade facilmente comprada pelos pais e entregues à criança.

É necessário romper com a modelagem dos comportamentos humanos, com a frieza e com a ausência de reflexão que ferem o processo formativo da consciência verdadeira. Assim, a fetichização da técnica coisifica as relações e impossibilita esse acesso ao tornar as pessoas dependentes e automatizadas. Adorno (1995, p.141) reconhece a inadequação tanto da abordagem tradicional de modelagem das pessoas conforme um modelo predefinido, quanto da mera transmissão de conhecimentos sem considerar a dimensão da consciência. A

seguir,

[...] e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Ao criticar a ideia de modelagem, o autor destaca a importância de respeitar a individualidade e a autonomia do indivíduo. Moldar as pessoas de acordo com um padrão externo implica uma forma de controle que nega a singularidade de cada indivíduo, impedindo o desenvolvimento de uma consciência autêntica e a capacidade de pensamento crítico. Adorno (1995, p.131) endossa: “Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados das pessoas”.

A pesquisadora frankfurtiana retrata a perpetuação da barbárie por falta de preparação da escola em possibilitar o acesso a um conhecimento que desperte o interesse e a curiosidade dos estudantes em aprender. Em seu ponto de vista,

[...] se a escola não se preparar para esse universo, a indústria continuará a determinar o que as crianças vão fazer com seu tempo livre, e o pior, com pouco ou nenhum critério educativo, o que faz com que se compreenda a escassez de jogos educativos e a proliferação dos jogos violentos (Zanolla, 2007, p.1339).

Assim, a educação tem um potencial formativo capaz de desenvolver a desbarbarização das crianças. Por meio de uma abordagem crítica pode promover o pensamento reflexivo, a criatividade e a sensibilidade estética. As professoras podem estimular a curiosidade das crianças, incentivando-as a questionarem a cultura dominante e a explorarem formas alternativas de expressão artística. Isso pode incluir visitas a museus, exposições de arte, apresentações musicais ao vivo e outras atividades culturais que estimulem a imaginação e a experiência estética.

No entanto, para que essa meta seja efetivada todo o coletivo deve ser envolvido no processo formativo emancipatório, pois sem a emancipação não existe a democracia. Isto é: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é

emancipado” (Adorno, 1995, p. 142).

Inferimos que, sendo a barbárie eminente e não esteja favorável à educação, é possível a amenização por meio da conscientização, pela experiência de resistência que não nos permite aceitar as imposições. Para o filósofo em estudo, devemos educar no sentido de evitar a regressão à barbárie para que os indivíduos fujam do desejo de dominação de uns sobre os outros e alcancem a consciência crítica subjetiva tomando suas próprias decisões. Ele afirma,

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbarie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impede as pessoas na direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 1995 p.117-118).

Nesse contexto, o autor define o conceito de barbárie para diferenciá-la de sua relação à violência física, e, no texto “Educação contra a Barbárie”, Adorno (1995) exemplifica a esse respeito citando uma manifestação estudantil ocorrida em razão de um aumento tarifário, neste fato observamos a importância de uma formação política que provoca a resistência contra as injustiças.

A barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 1995, p.158-159).

A partir da afirmação de que a violência e a barbárie são contruídas socialmente, são justificados o apelo do autor sobre uma educação que aponte para a emancipação desde a primeira infância. A educação

[...] tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (Adorno, 1995, p.121).

Os mecanismos de dominação, alienação e distorção da realidade com vistas à manipulação dos sujeitos, buscam manter os interesses individuais sobre os coletivos e é por meio de uma educação para a emancipação que é possível romper com essas amarras, educando consciências autorreflexivas para superarem o controle social sobre suas vidas. Portanto, para o frankfurtiano, a meta para a educação deve ser a de evitar o retorno à barbárie e conduzir a não regressão do ser humano às ações hostilizadas e que afastam da emancipação. Se as pessoas

[...] não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (Adorno, 1995, p.133).

No entanto, com base neste estudioso, a reflexão sobre nossas ações é uma forma de emancipação, a educação assim deverá contribuir para a formação humana que confronte as consciências regredidas para que não elaborem justificativas para a banalização da vida humana. Nesse contexto o autor questiona a imposição mediante o conformismo que visa adaptar o indivíduo a uma realidade objetiva e coisificada, tornando-o inapto ao novo. Afirma que a adaptação não deve conduzir a perda da individualidade, sua necessidade está posta como forma de situar o sujeito no mundo para agir com autonomia sobre ele, do contrário o objetivo da educação conduziria à formação de sujeitos para serem ajustados socialmente. Contudo, o filósofo faz a seguinte advertência:

Seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientar no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p.143).

Ao contextualizar o termo adorniano de adaptação com o cotidiano da EI apontamos, inicialmente, o reconhecimento e a apropriação pela criança a uma nova rotina em um espaço escolar, em que são apresentadas normas para uma vivência coletiva humanizada. Porém, o que seria então essa adaptação escolar sem a pretensão de uma modelagem social? Seria respeitar a individualidade da criança buscando apreender a maneira como ela percebe o mundo, porém, não

significa a estagnação dessa percepção individual, os conceitos de democracia, emancipação e adaptação necessitam permear a prática educacional de modo a tornar possível a formação de consciência crítica e possibilitar a autorreflexão frente ao que lhe é imposto. Para essa teoria, reiteramos, o indivíduo deveria ser formado para a autocrítica desde a primeira infância para que consiga pensar com autonomia e não aceitar que sua consciência seja modelada para atender somente à necessidade de pessoas bem ajustadas. Pois, “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (Adorno, 1995 p. 128). Para tal construção, na educação reside a possibilidade de evitar a regressão à barbárie a partir da emancipação conduzindo os indivíduos para a formação humana.

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmo de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica desse realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (Adorno, 1995, p.144).

Destarte seria observar criticamente as influências que afetam a escola e a (de) formação humana em seus aspectos culturais e sociais para entender a massificação e a manipulação da cultura sobre a arte. Uma possível educação musical deve estar atenta para o fato de que os próprios educadores também são (de) formados por este sistema. Devemos buscar entendimento acerca dos mecanismos utilizados para a submissão e regressão para, então, possibilitar a conscientização e possível emancipação humana, sendo necessário recuperar a experiência do concreto sensível.

3.2.1 Indústria Cultural e (De) Formação Humana

A Teoria Crítica frankfurtiana analisa o capitalismo tardio e seus mecanismos de reprodução pressupostos pelo esquema da cultura de massas e, consequentemente, a conversão da formação em pseudoformação. Ademais expõe as contradições inerentes ao processo formativo e aponta a necessidade de investir no seu potencial transformador, caracterizando-se como humanista e emancipatória. Esta teoria se opõe à razão instrumental com a pretensão de que os

homens resistam às imposições totalitaristas e lutem contra a barbárie. Dessa forma, não estabelece caminhos a serem seguidos, mas, ao apresentar relações existentes entre sujeito e objeto, teoria e práxis, particular e universal propõem alternativas de transformação.

Em 1924, surgia a Escola de Frankfurt, porém, somente em 1950 após o regresso do instituto à Alemanha com o fim do exílio nazista e da perseguição aos intelectuais, é que se estrutura a ideia da Escola de Frankfurt.

O termo Escola de Frankfurt ou uma concepção de uma 'teoria crítica' sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola. O que caracteriza a sua atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas iria chamar de 'discurso', ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada (Freitag, 1993, p.34).

Adorno foi um dos maiores intelectuais do séc. XX, musicista pela Escola de Viena, suas pesquisas foram concentradas na ciência social na perspectiva radical crítica à sociedade de massa. Em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita em conjunto com Horkheimer (1985), torna evidente o poder de mecanização sobre o indivíduo na sociedade com a programada exploração de bens considerados culturais. Afirmam que o capitalismo tardio fez a sujeição da modernidade, levando os indivíduos a se sujeitarem a uma teoria econômica, política e social que destrói a liberdade ao priorizar a sua sujeição à racionalidade. O fator de alienação tem por base a racionalidade técnica uma vez que o progresso técnico e científico foi tomado pela indústria.

O desejo dos homens pelo conhecimento é inclinado para o exercício da dominação, enquanto a apropriação do conhecimento se daria para o uso coletivo. Ele é empregado individualmente para domínio dos outros. O conhecimento gera a emancipação à medida que se conhece as artimanhas mercadológicas e se adota uma postura de resistência. O advento do mundo moderno comercializou a cultura e os bens culturais humanos, segundo Adorno (2003, p. 89-90), o capitalismo mercantiliza as relações culturais, o que, de fato, nos oferece uma característica negativa, devido o controle produzido pela indústria da cultura. "Quanto mais a circulação dos produtos impõe a venda ao desbarato daquele que, em nome da cultura, já foi pervertido em mercadoria, tanto mais se reivindica a onnipresença da cultura". Porém, essa oferta promove a alienação na medida em que condiciona o

indivíduo a uma passividade objetificada que o faz refém do consumo na cultura de massas. “A cultura de massas, fiel à realidade objetiva, absorve o conteúdo de verdade e esgota-se na matéria; porém, como matéria, só tem a si própria” (Adorno, 2020, p.61).

A razão instrumental inverte os valores da razão que serviria para a emancipação e autonomia do indivíduo e a converte em uma forma irracional para servir aos interesses da Indústria Cultural, que a utiliza como mecanismo de controle limitando a tomada de consciência. Em outros termos, a razão instrumental é a técnica que o desenvolvimento moderno construiu para controlar a natureza, inibir a formação consciente do indivíduo e sua ação efetiva na sociedade.

Portanto, buscamos compreender, neste tópico, a dominação administrada pela Indústria Cultural nos diversos âmbitos sociais e culturais, revelando suas influências na relação com a infância e a (de) formação humana pela música. Diante desse propósito vamos refletir sobre as relações entre os conceitos de fetichização, tempo livre, standardização, pseudo-individuação e seus impactos para a (de) formação humana, no contexto da música veiculada pela Indústria Cultural.

É característico da Indústria Cultural a manipulação das consciências, esta faz uso da produção cultural em massa para se instalar a partir desse mecanismo de dominação em que a cultura é transformada e suas possibilidades de auto-reflexão e crítica é fragmentada. Adorno; Horkheimer (1985) pondera que a Indústria Cultural funciona como uma inércia psicológica caracterizada pela ação de ouvir sem sentir como forma de conduzir a todos a uma obediência cega. Ao discutirem esse conceito de industrialização dos bens culturais apontam que, para essa incorporação acontecer essa indústria precisa de sujeitos condicionados a uma passividade consumista. E questiona a uniformização dos comportamentos conduzidos que disseminam argumentos superficiais moldados e sem reflexão em detrimento da resistência aos dispositivos deformativos.

Os homens são forçados à real conformidade. O preço dessa vantagem que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado (Adorno; Horkheimer, 1985, p.17).

A indústria do entretenimento além de promover a conservação de mecanismos de dominação, por meio da arte e da cultura como forma de lucratividade, também transforma a música em um produto de consumo descartável reconhecida no processo alienante da fetichização. Por esses meios “[...] domina e controla, de fato, totalmente a consciência e a inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela procede, desde a era liberal” (Costa, 2017, p.76). Isto é, produzir o que é vendável e não a arte como criação e experiência estética.

O trabalho desenvolvido pelas agências que manipulam os bens artísticos é de não deixar em evidência sua essência para que se possa enquadrá-las como bem de consumo. O que causará um caráter fetichista em suas mercadorias mudando o comportamento das pessoas de forma regressiva (Idem, p.82).

Referimos à fetichização como o processo de conversão da arte em mercadoria pelo qual objetos culturais (como obras de arte, música, filmes, etc.) são transformados, em mercadorias passíveis de serem compradas e vendidas no mercado. Esse mecanismo pode levar a uma perda da autenticidade e da significância original da obra de arte, uma vez que ela é produzida em série para atender a demandas comerciais. Nesses termos, o sentido autêntico da arte muitas vezes é substituído pelo seu valor de troca. O falseamento artístico oferta a sensação de se estar vivenciando a arte, porém, quando é transformada em lucratividade perde seu caráter de tensão e por conseguinte levando o indivíduo à ausência de reflexão.

Mas se as obras de arte têm sido apreendidas, de forma intermitente, só na qualidade de obras de arte, então arte de massas integrou a alienação destas perante a arte, cegamente preservada pela sociedade, no processo de produção como condição prévia, dela vivendo e a reproduzindo de forma planificada (Adorno, 2020, p. 60).

O capitalismo mercantiliza as relações de cultura através da comercialização desses bens, quando a música remete a algo que aconteceu com o ouvinte gera nele uma identificação vaga conectada a uma alienação cultural que expressa uma falsa sensação de pertencimento. Os artifícios de alienação provocados pela sociedade mercadológica são perpassados pelo processo de standardização capaz de camuflar o conteúdo de seus produtos. Para Adorno

(2003, p.78) isto

[...] porque a cultura de massas vive exatamente de manter a oposição entre a prática e a cultura num mundo onde essa oposição se converteu em ideologia, sucumbindo à prática devido à sua insistência – perante a vida material – no caráter reificado e fetichizado dos bens espirituais, por ela empacotados e expedidos.

Portanto, o falseamento artístico oferta a sensação de vivência artística, porém, quando a música é transformada em lucratividade perde a possibilidade de levar o indivíduo ao caráter de reflexão crítica. Neste sentido “só sendo a mesma é que tem a chance de ser vendida automaticamente, sem requerer nenhum esforço da parte do usuário, e apresentar-se como uma instituição musical. E só sendo diferente é que ela pode ser distinguida de outras canções” (Adorno; Simpson, 1986, p.126).

Nesse cenário, a música é mais um produto, como os outros, que alimenta a estrutura mercadológica, que é a relação entre consumo e produção. Sendo o indivíduo impelido a reagir à música no viés da distração transforma-a em um objeto de consumo e não como resultante de uma relação consigo mesmo. Tal postura desvela a reprodução de comportamentos irrefletidos e a repetição de ideias em conformidade com a Indústria Cultural que está em plena dissonância com a concepção de emancipação.

A partir do texto de Adorno e Simpson (1994), “Sobre a Música Popular”, buscamos compreender sobre essa disseminação da música como objeto de consumo para a manutenção do indivíduo à sua condição alienada. O autor propõe a delimitação dos termos entre música popular e música séria (erudita) em que uma diferencia-se da outra quando são considerados os estímulos a serem produzidos nos ouvintes. A música popular é pensada de acordo com fórmulas comerciais para atrair um número maior de ouvintes, apresenta uma simplificação nas estruturas musicais em favor de letras simples e repetitivas, projetadas para serem facilmente memorizadas e comercializadas. Por outro lado, a música séria é geralmente produzida por artistas individuais ou pequenos grupos e valoriza tanto o conteúdo quanto a forma, buscando uma integração harmoniosa entre texto e música, e frequentemente explorando estruturas musicais mais complexas e elaboradas.

Um julgamento claro no que concerne à relação entre música séria e música popular só pode ser alcançado prestando-se estrita atenção à característica fundamental da música popular: a estandardização. Toda a estrutura da música popular é estandardizada, mesmo quando se busca desviar disso. A estandardização se estende dos traços mais genéricos até os mais específicos. [...] Os tipos gerais de hits são também estandardizados: não só os tipos de música para dançar, cuja rígida padronização se compreende, mas também os tipos “característicos”, como as canções de ninar, canções familiares, lamentos por uma garota perdida. E, o mais importante, os pilares harmônicos de cada hit – o começo e o final de cada parte – precisam reiterar o esquema padrão (Adorno; Simpson, 1994, p. 116).

O autor argumenta que a música popular serve a fins de entretenimento e escape da realidade, proporcionando uma forma de distração das preocupações do mundo real. Apontam essa questão como uma forma de alienação, cujo os indivíduos são mantidos em suas condições passivas. Em contrapartida, a música séria tem o potencial de desafiar as normas sociais, provocar reflexão e promover uma consciência crítica sobre questões sociais e culturais.

A padronização é apontada como característica central da música popular, e compreendê-la contribui significativamente para corresponder à problematização que norteia esta pesquisa, isto é: em como a reflexão sobre a manifestação da (de) formação humana por meio da música pode nortear uma perspectiva educativa na primeira infância? A padronização determinante na música popular é identificada pela falta de originalidade desta e Adorno e Simpson (1994) critica a simplificação das estruturas musicais em favor de letras simples e repetitivas que são facilmente consumidas pelo ouvinte. A ausência de inovação em relação à música popular determina a subsistência de um padrão que é proveniente do sempre idêntico para atender ao público e manter o consumo objetificado. O ouvinte conformado a esta realidade não é capaz de exigir algo além do que já lhe é ofertado.

Em uma perspectiva psicológica eles afirmam a espera do consumidor em encontrar por algo que seja familiar, facilmente identificável e que se adapte aos seus “gostos”. Ainda que ocorra a tentativa de inovação das estruturas musicais, a necessidade em agradar ao público prevalece sobre ela.

O detalhe não tem nenhuma influência sobre o todo, que aparece como uma estrutura extrínseca. Assim, o todo nunca é alterado pelo evento individual e, por isso, permanece como que à distância, imperturbável, como se ao longo da peça não se tomasse conhecimento dele. Ao mesmo tempo, o detalhe é mutilado por um procedimento que jamais pode influenciar e alterar, de tal modo que ele permanece inconseqüente. Um detalhe musical impedido de desenvolver-se torna-se uma caricatura de

suas próprias potencialidades (Adorno; Simpson,, 1994, p.119).

Essa ideia sugere uma estagnação na música popular, onde a estrutura geral da música parece imutável e inabalável, independentemente dos detalhes específicos que possam surgir. Para os autores essa característica da música popular, contribui para a superficialidade e falta de originalidade em que a inovação e a experimentação são sacrificadas em favor da conformidade com as expectativas comerciais e culturais.

A oferta de um padrão musical artístico promove o condicionamento dos reflexos dos ouvintes. A standardização remete à repetição, a uma mesmice camuflada em algo novo, esse efeito causa uma dependência da cultura de massa ao apresentar a sensação de novidade para que se possa consumir sempre mais e mais. Entendemos que a repetição prejudicou a produção de algo novo e com ela a necessidade de o indivíduo seguir uma tendência, inviabilizando o contato com a experiência musical verdadeira e desencadeando o consumo alienado.

Neste sentido, a standardização relaciona-se à manipulação da Indústria Cultural, por meio da massificação dos produtos culturais padronizados e homogêneos, que são facilmente replicáveis e comercializáveis em larga escala. Isso pode incluir padrões de enredo, personagens, estilos estéticos, entre outros elementos, que são repetidos em diferentes obras culturais. A standardização pode levar à perda da originalidade na arte, favorecendo a massificação de conteúdos que atendam as necessidades superficiais dos indivíduos.

Nessa interrelação temos que a fetichização transforma a arte em mercadoria, enquanto a standardização implica na repetição e na produção em massa de produtos culturais. Por um lado, a arte é padronizada e comercializada para atender aos desejos do mercado; e, por outro, a standardização facilita a fetichização, uma vez que produtos culturais uniformizados e facilmente replicáveis são mais fáceis de serem comercializados e consumidos. O processo de fetichização muitas vezes leva à standardização, à medida que obras de arte são produzidas seguindo fórmulas predefinidas que visam maximizar os lucros.

Em relação ao uso do tempo livre do indivíduo consideramos a insensibilidade como forma de consumo irracional, ao serem levados em consideração a adoção de práticas de consumo sem o uso da reflexão. A produção cultural mistificada em entretenimento ocupa o tempo disponível do trabalhador e

oferta a arte como uma recompensa pelo exercício do trabalho como se arte não fizesse parte da produção humana, como se não colaborasse na construção do conhecimento e formação do sujeito. A arte, nesse panorama, é objetificada e sua dimensão crítica da sociedade é precarizada.

O Tempo livre é um termo abordado por Adorno (1995) na obra *Palavras e Sinais*, é caracterizado por este filósofo como um paradoxo por indicar liberdade. Relaciona-se à liberdade de escolha que o indivíduo acredita ter fora do ambiente do trabalho, porém, esse tempo também é controlado pela Indústria Cultural. A padronização de algum tipo de aproveitamento da folga, feriado ou férias condiciona o sujeito a consumir certo tipo de produto e a realizar ações consumistas que indiquem o bom uso desse tempo.

Assim, ao argumentar que o tempo livre está relacionado à sociedade de mercado, fundamenta que o uso consciente desse tempo dependerá da capacidade de emancipação do sujeito, para que o consumo se dê de maneira verdadeiramente livre. Quando Adorno (1995) questiona a proximidade entre hobby e o tempo livre indica que as ações durante o tempo fora do trabalho devem gerar uma identificação verdadeira e consciente a ponto de não ser considerada como um passatempo e sim, também, como trabalho por integrar a constituição do sujeito, isto é, fazer parte de sua formação humana. Esse estudioso apresenta essa questão como sendo uma sujeição aos ditames da Indústria Cultural. Na sua visão o tempo livre não tem sentido: “[...] menos do que, mesmo onde o encantamento se atenua e as pessoas estão ao menos subjetivamente convictas de que agem por vontade própria, essa vontade é modelada por aquilo que desejam estar livres fora do horário de trabalho” (Adorno 1995, p.70).

Essa questão se faz importante porque quanto mais se usa o tempo livre para descanso menos reflexão se faz sobre as condições de trabalho proporcionando um condicionamento adaptativo frente às situações bárbaras, desiguais, injustas, de forma a gerar um comportamento passivo por parte do sujeito em relação a realidade a sua volta. A manobra do capitalismo tardio é promover o esquecimento quase que por completo do trabalho para manter o indivíduo comprometido sem questionar provocando-lhe o esquecimento.

No âmbito artístico, essa realidade torna-se ainda mais caótica ao transformar a arte em puro entretenimento direcionado-a ao consumo sem reflexão. O consumo artístico, em específico, das músicas populares, sufoca a percepção

estética do sujeito, promove o consumo desenfreado e o torna dependente do trabalho e do consumismo concomitantemente. Para Adorno (1995, p.73),

[...] a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio, o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas.

Compreender a arte como trabalho implica perceber a contradição quando esta é transformada em entretenimento. Sua desvinculação foi reconfigurada na categoria de lazer e entretenimento, para que o consumo aumente de forma acelerada. Se arte é trabalho então não deve ser interpretada como meramente um objeto de consumo, pois, aos moldes do sistema capitalista a arte torna-se um artefato, um pano de fundo para o lazer. A música na perspectiva do entretenimento retrata a pretensão de formar sujeitos conformados com a realidade, com a dominação, com a hierarquia, dentre outros aspectos sociais e culturais. Costa (2017, p.96), citando Adorno e Simpson (1986), afirma que o que inibe a formação integral do sujeito é “o excesso de redundância que vem facilitar a audição não instigando o sujeito a novas experiências que contribuam para a construção de um conhecimento emancipatório”.

Essa abstração veicula a fetichização na mente do indivíduo para que alcance a padronização social e cultural a partir do sentimento de liberdade. O fetiche presente no poder de compra expressa o falseamento e, portanto, a integração social. Em outros termos, é o sempre idêntico sob a condição de se sentir incluído, para atender a uma normatização social. A apreciação musical, para Adorno (2008), é uma atividade intelectual e formativa, exige uma atitude que está além da passividade do ouvinte. Segundo Nogueira (2012, p.103), “o ouvinte participa do processo quase como um cocriador, à medida que busca compreender a trajetória da ideia musical que está sendo apresentada”.

Sendo assim, a estrutura musical simples é uma forma de fetichização que prende a atenção do ouvinte em uma parte da música e o faz querer repetir várias e várias vezes. A arte quando vinculada ao tempo livre provoca uma falsa sensação de felicidade e de individualidade (falsa liberdade) alimentada pela irracionalidade, que induz ao consumo sem reflexão. A ausência de reflexão facilita o consumo artístico por parte do ouvinte por meio da estandardização que

consegue fazer parecer diferente quando tudo permanece igual. Pois, “desde que a arte foi tomada pelo freio da Indústria Cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitiçada” (Adorno, 2001, p.15).

Dessa forma, para o filósofo, o tempo livre é uma extensão da alienação do trabalho que está relacionada também à standardização no sentido de que a repetição molda em nós a recepção ao diferente, a algo novo. Para a Indústria Cultural a repetição é fundamental, pois, a ausência da percepção estética gera lucratividade. Para Adorno, (1995) a educação na primeira infância é fundamental para o embate com a barbárie.

Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. A falta de fantasia implantada e insistentemente recomendada pela sociedade deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre (Adorno, 1995, p.74).

Neste sentido, o tempo livre é moldado no qual a arte e outras formas de entretenimento são produtos a serem consumidos durante esse período de folga. O tempo livre das pessoas é frequentemente preenchido pelo consumo de produtos culturais fetichizados. A disponibilidade generalizada desses produtos, devido à standardização, permite que as pessoas o consumam durante seu tempo de lazer.

A Indústria Cultural, muitas vezes, capitaliza esse tempo livre ao criar produtos culturalmente fetichizados que são atrativos e facilmente acessíveis para o público consumidor e contribui para a perpetuação do ciclo de produção e consumo em massa. De acordo com Pucci (1994, p. 27), a Indústria Cultural orienta seus mecanismos de produção e consumo na mesma dimensão do capital, na essência ela “[...] reproduz a ideologia dominante ao ocupar continuamente com sua programação o espaço de descanso e de lazer do trabalhador, vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo”.

Nesta configuração a fetichização, o tempo livre e a standardização estão interligados na produção e consumo da arte pela Indústria Cultural, formando um ciclo que perpetua a transformação da arte em mercadoria, mantendo sua disseminação durante o tempo de lazer das pessoas e a padronização dos produtos culturais oferecidos pelo mercado. Em tese, enquanto a fetichização se concentra na transformação da arte em mercadoria, o tempo livre refere-se ao

período durante o qual as pessoas consomem essa arte produzida em massa, e a padronização descreve a tendência da Indústria Cultural em fabricar produtos culturais uniformizados e repetitivos para atender às demandas do mercado de consumo. No que se refere à educação, observamos que, os interesses do mercado na educação, por meio de investimentos que expressam o controle sobre a apropriação da sistematização do conhecimento, encontra na Indústria Cultural a reafirmação do capitalismo tardio sobre a historicidade a partir do acúmulo de riqueza

A formação musical pode ser considerada uma deformação ao se alinhar à prática de consumo dos produtos culturais, como característica da massificação pois ocorre a perda de qualidade estética em benefício da lucratividade. Por meio da mercantilização da arte, são promovidos cantores e bandas musicais com rasa formação musical, pois seu objetivo não é proporcionar experiências artísticas e sim atender às demandas de um mercado com padrão musical simplista, incluindo numa homogeneidade massiva. “Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modelo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.128).

A escolha do repertório musical na EI perpassa por essa condição de imersão social passiva quando as experiências pairam sobre os gostos “individuais” em detrimento das possibilidades de experiências musicais, de reflexão e de autonomia, por meio de músicas clássicas e/ou populares. Quando refletimos acerca do trabalho efêmero da música nessa etapa, percebemos que sua funcionalidade está alheia aos atributos de sua linguagem, seu uso nas festas e comemorações escolares pressupõe um consumo musical também ausente de reflexão e de criticidade.

Nessas apresentações “artísticas” as crianças são condicionadas a decorarem letra e ritmo da música e, devido ao acúmulo de datas comemorativas, dificilmente é possível relacionar o produto musical com experiências de aprendizagem frente aos alunos. Sendo assim, as pedagogas também estão inseridas na administração desses comportamentos dos quais nem mesmo as artes estão alheias as influências ideológicas da indústria da cultura, da supervalorização da razão instrumental, indicando a negação da dimensão emancipatória.

Em relação ao exercício da influência ideológica do mercado na vida dos indivíduos, Costa (2017) reflete sobre a música funcional e afirma que esta é pautada no uso indevido das habilidades musicais, como afirmação da barbárie. A apreciação musical, para Adorno (2008), é uma atividade intelectual e formativa, exige uma atitude que está além da passividade do ouvinte. Segundo Nogueira (2012, p.103), “o ouvinte participa do processo quase como um cocriador, à medida que busca compreender a trajetória da ideia musical que está sendo apresentada”. Tal perspectiva divergente na música coisificada pela indústria cultural, em que seus arranjos simples furtam a participação do ouvinte frente ao objeto artístico e só lhe resta o consumo passivo que conduz à pseudoindividação. A apreciação musical está para além desse imediatismo imposto pela sociedade capitalista.

Por pseudoindividação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização. A estandardização dos hit's musicais mantém os usuários enquadrados, por assim dizer, escutando por eles. A pseudoindividação, por sua vez, os mantém enquadrados fazendo-os esquecer que o que eles escutam já é sempre escutado por eles, pré-digerido (Adorno, 1994, p.123).

Para a concepção adorniana, a falsa ideia de autonomia e individualidade ocorre quando se busca a padronização da música popular, configurada como uma alienação cultural, porquanto ela possibilita uma falsa sensação de pertencimento cultural. O processo de alienação, que desvela a pseudoindividação, aplica mecanismos capazes de fazer o ouvinte acreditar que tem autonomia em suas escolhas, mas na realidade seus gostos e costumes são ditados pela indústria do entretenimento.

O músico de jazz, e certamente todos os que se encontram diante da câmara ou atrás do microfone, são obrigados a violentar-se. E o prêmio vai para quem até já dispensa a violência contra si próprio, pois já estão tão intimamente ligados à instância correta que produz resistências fictícias a partir de si próprio, justamente porque já não as têm. (Adorno, 2003, p.87).

Nesta perspectiva, Costa (2017, p.107) afirma que “pensar o processo de Educação Estética por meio da música sob a ótica de Adorno é também refletir sobre a relação entre a sociedade, o mercado e suas contradições, como produto mercadológico na lógica capitalista”. No entanto, a (de) formação ocorre quando o ouvinte se percebe dependente desta lógica mercantilista, quando consome sem

refletir, sem negar, quando consome o que lhe é imposto como forma de se incluir no processo cultural e artístico.

Inferimos que, para a indústria da cultura, é necessário existir indivíduos alienados para que o consumo seja perpetuado. Isto é, “a Indústria Cultural advém da alienação e a fortalece, pois, não oferece aos indivíduos da sociedade estímulos e novas percepções, à livre escolha e à crítica” (Costa, 2017, p.105). A música é um dentre vários instrumentos de alienação, porém, “acabou se convertendo como um dos principais canais de imposição ideológica” (Idem, p.107). E desta afirmação provém o falso potencial formativo da música, inclinando a práxis para a emancipação ou para a barbárie, em que a liberdade de escolha do indivíduo é usurpada pela indústria de consumo, que tem o poder para vender, produzir, comprar bens e acumular capital, manipular as mentes moldando-as para a conformação social. Existe um controle de mercado que paira sobre o ser humano: produzir algo que está condicionado à comercialização deste.

Na recapitulação, a música como ritual de liberdade burguesa, seguia submetida à servidão mítica, da mesma maneira que assim se encontrava, por meio da própria música, a sociedade na qual estava inserida. Dessa maneira a música manipula o contexto natural que gira em si, como se voltado para fora, em virtude do seu mero retorno, mais do que é, o próprio sentido metafísico, a ideia. Mas ao contrário, uma música sem recapitulação conserva algo de não apenas do ponto de vista culinário, insatisfatório, desproporcional, abrupto: como se lhe faltasse algo, como se não tivesse um final (Adorno, 2008, 241).

Com efeito, a música abordada como conhecimento, resultante do trabalho como produção humana, possui potencial formativo capaz de evitar a barbárie por meio da conscientização e emancipação. Em outra vertente, é cabível de deformação ao se relacionar como mero produto artístico passível para o consumo sem reflexão, ocasionando a perda da autonomia ao atender às formas de dominação e à ausência da subjetividade.

Com base nas afirmações adornianas, ocorre a garantia das múltiplas possibilidades de construção musical a partir das relações entre forma e conteúdo, subjetividade e objetividade, de forma que a música exerça influência formativa na vida dos indivíduos que têm contato com ela. Então ela é capaz de “[...] contestar o banal, as costumeiras concepções de imediatez e a naturalidade, o que a torna de difícil integridade se for considerado o nível de alienação em que a sociedade está inserida” (Costa, 2017, p.41).

Os impactos dessa ideologia mercantilizada da arte refletem diretamente na educação escolar e na relação da criança com os objetos artísticos, pois suas intenções residem sobre a pretensão da não formação de sujeitos críticos e sim de indivíduos conformados com a realidade e às imposições do mercado. Nesse sentido, a “música pensada como função acaba por expressar a mentira, a ilusão, a falsa promessa de felicidade. Isso porque ela tem por objetivo completar os seres humanos em si educando-os para o consenso” (Ibid, p.90).

Uma consequência do esclarecimento mal conduzido colabora para a perpetuação dos mecanismos subjetivos da Indústria Cultural. Para a concepção adorniana, a ausência da reflexão impossibilita a compreensão da totalidade da técnica que coisifica não somente o pensamento como também as relações entre os indivíduos. Sendo assim, o processo de conscientização com vistas à emancipação é deturpado pela alienação à tecnificação. “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmo e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (Adorno, 1995, p. 148).

Neste bojo, estão os produtos artísticos convertidos em mercadoria servindo à indústria como meio de transmissão do conhecimento e uma experiência artística instrumentalizada, vazia de sentido que, ao ser consumida pelo sujeito, propaga o conformismo equalizando o individualismo aos demais. Em relação à ausência de experiência o frankfurtiano em questão argumenta que a reflexão necessita ser acrescida de consciência para que seja possível a sustentação e a mudança de perspectiva. Assim,

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas (Adorno, 1995, p.149).

A conscientização alicerçada pela capacidade de o sujeito fazer experiências concretas possibilita o direcionamento da educação para a emancipação. Nos termos adornianos, “eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno,

1995, p.150).

Quando o indivíduo consome sem reflexão torna-se dependente desse meio cultural, tendo sido deturpada a sua individualidade e, portanto, instaura-se a pseudoindivinduação. A aceitação desses mecanismos de dominação e submissão é socializada pela organização social vigente em escalas cada vez maiores para que o consumo aumente na mesma proporção da lucratividade. Com isso, reiteramos, as crianças tornam-se um público em potencial, desde muito cedo são alvos desta cultura pelo uso das telas, pelo contato com as mídias, pela reprodução dos personagens da Disney, da Marvel e de seus atributos, consomem como telespectadores de maneira compulsiva, da mesma forma como são condicionadas a adquirirem seus produtos, roupas e utensílios.

Com a música, as crianças são expostas a canções de consumo rápido e fácil, não são desenvolvidos conceitos básicos fundamentais para uma apreensão da estrutura musical, que poderiam ser capazes de orientar e esclarecer sobre a diferenciação entre música para a experiência e música para o consumo. O consumismo cego consolida os ditames da indústria, o que nos remete a pensa na necessidade do rompimento desta lógica a partir da afirmação adorniana sobre as possibilidades de formação humana quando direcionadas, desde a primeira infância, para a conscientização assim, as crianças terão maior a possibilidade de enfrentamento e autonomia, pela pretensão de conduzir o olhar das crianças para a resistência e a compreensão da contradição existente.

Neste sentido, o diálogo sobre educação e barbárie encontra complemento no processo deformativo apregoado pela Indústria Cultural. Daí a urgência da proposição de uma educação para as crianças pequenas que aponte para a desbarbarização, resultando no esclarecimento e na formação da consciência sobre a barbárie ocorrida em Auschwitz, para que tanto esta como outras formas de banalização da vida humana não se repitam. A educação assim deverá contribuir o confronto das consciências regredidas, a fim de que não perpetuem a instauração da cultura veiculada pela comercialização dos bens culturais.

Nesta perspectiva, educar com base na emancipação é um impulso para superar o controle da vida social e conduzir com autonomia a própria vida. A educação na primeira infância não deve perder de vista esses conceitos e estabelecer critérios de seleção musicais assim como ocorre com os livros didáticos no início de cada ano escolar. Existem diversas possibilidades para um

processo de musicalização que possibilite a formação humana para além do conformismo e da autoconservação.

Quando questionamos a repetição das músicas comuns ao universo infantil, expressamos, em outras palavras, que esta imersão na mesmice também é fruto da dominação cultural que paira sobre a formação pedagógica. Se a música em sua potencialidade como conhecimento, expressão, materialidade e historicidade não é apresentada e desenvolvida, logo os caminhos para um consumo musical empobrecido se tornam mais acessíveis. Diferente de quando à criança é apresentada em forma de apropriação pela experiência artística vivenciando conceitos e estruturas musicais de forma real, que são capazes de provocar transformação e ampliação de perspectivas para a construção de uma sociedade crítica e humanizada.

Para tanto, Adorno (2009) problematiza a presença da música na educação das crianças ao ressaltar a seriedade com que se deve apresentar e disponibilizar os conteúdos musicais, uma vez que a música nesse contexto é uma forte possibilidade para a formação integral do indivíduo. Os questionamentos deste filósofo têm por intenção ampliar as relações das crianças com a música quando aponta a importância de um contato musical pelo viés da fascinação

Um músico que desde criança tem tido contato com uma teoria de instrumentação, com um livro que tivesse explicações das claves, da transposição, com indicações simples sobre leitura de partituras e questões semelhantes, conhecerá a colorida fascinação que vem de tudo isso, e é essa fascinação que a pedagogia musical deveria buscar melhor e não o jogo infantil onde são entoadas músicas de roda nas creches. Se a partir daí nascerá ou não um músico se verá mais tarde; nas fases iniciais, em que os seres humanos ainda não exercem as funções do sistema, a diferença entre, como se costuma dizer, o meramente musical e o músico futuro é, sem dúvida, extremamente difuso (Adorno, 2009, p. 111-112).

O autor afirma que a música precisa ser vivenciada para assim conseguir estimular percepções críticas e estéticas e evitar a regressão dos sentidos. As atividades musicais na EI carecem de metodologias que visem ao desenvolvimento de habilidades criativas. Atividades que sejam capazes de conduzir o aluno a gerar reapropriações ativas a partir da música, compreendendo a linguagem musical para não ser simplesmente um alvo do mercado, educando os ouvidos para a crítica.

Sendo assim, o diálogo acerca da música como processo de formação

humana na EI contribui para a compreensão crítica das influências que afetam a escola e a formação humana em seus aspectos culturais e sociais para entender a massificação e a manipulação da cultura sobre a arte. Uma possível educação musical deve atentar para o fato de que os próprios educadores também são deformados por este sistema. É, portanto, necessário buscar entender os mecanismos utilizados para a submissão e regressão para então possibilitar a conscientização e possível emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica de cunho documental buscou compreender, na ótica da Teoria Crítica frankfurtiana, em que medida a reflexão sobre a manifestação da (de) formação humana, por meio da música, pode nortear uma perspectiva educativa na primeira infância. Do mesmo modo, investigou as contradições constantes da Indústria Cultural para o processo de musicalização com base nos conteúdos da BNCC para a Educação Infantil.

Neste sentido, teve por objetivo geral a reflexão sobre os princípios (de) formativos acerca do processo de desenvolvimento artístico, crítico e cultural da criança. A pesquisa se desdobrou em três capítulos distintos. Inicialmente, contextualizamos a Educação Infantil, destacando suas interações com as esferas sociais, culturais, políticas e econômicas, especialmente no que diz respeito à formação docente e ao processo de musicalização infantil.

Em seguida, analisamos os conteúdos e objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC para o desenvolvimento da linguagem musical na Educação Infantil, estabelecendo conexões entre os princípios do neoliberalismo e uma perspectiva crítica, a fim de compreender as bases subjacentes à Indústria Cultural e à BNCC-EI, e buscando refletir sobre como a ideologia neoliberal influencia a lógica de reprodução tecnicista e seus impactos nos processos educacionais. Por fim, no terceiro momento, exploramos os conceitos fundamentais da Teoria Crítica para interpretar o processo formativo musical adorniano em contraposição às proposições da BNCC, ampliando o debate sobre os caminhos da educação musical na infância para a emancipação por meio da formação humana crítica e reflexiva.

A pesquisa teve como principais referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica frankfurtiana, em específico, a concepção de Adorno (1995), além disso, Costa (2017), Oliveira (2011) e também, aqueles que abordam a infância e a EI, isto é, Kulhman Jr. (2015), a musicalização na Educação Infantil Gainza (1988), França (2020) e Penna (2018), os que tratam da BNCC e os que fomentam discussões relevantes sobre as influências do neoliberalismo na educação escolar Freitas (2018) e Barbosa; Silveira; Soares (2020).

Evidenciamos que a infância como é pensada hoje é imprescindível para o reconhecimento de como as crianças emergem historicamente dentro das sociedades, desempenhando um papel fundamental na dinâmica da produção e

reprodução social. A história da infância se entrelaça com as mudanças sociais, tanto dentro quanto fora do âmbito familiar, como as transformações nas estruturas familiares, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho e o surgimento de instituições educacionais, entre outros elementos relevantes.

Enquanto Kuhlmann Jr. (2015) desafia a generalização da história da infância proposta por Ariès (1981), destacando a complexidade e a variabilidade do sentimento em relação à criança ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais, Lima (2012) complementa essa perspectiva, ressaltando a importância de considerar as múltiplas dimensões que influenciam a compreensão da infância, buscando, ainda, enfatizar a necessidade de contextualizar a criança em seu ambiente específico. Portanto, para uma compreensão mais abrangente da infância, é crucial adotar uma abordagem complexa e contextualizada, que leve em consideração as diversas variáveis que moldam a percepção e o tratamento dados às crianças ao longo da história e em diferentes sociedades.

Observamos que, por muito tempo, os avanços nas teorias educacionais estiveram centrados no ensino voltado para crianças pertencentes às classes mais privilegiadas, enquanto as crianças de baixa renda eram frequentemente submetidas a um modelo educacional assistencialista, centrado principalmente em questões de guarda, higiene e alimentação. Contudo, o debate sobre a qualidade da educação em creches e pré-escolas ganhou destaque quando a classe média passou a buscar esses estabelecimentos públicos para seus filhos, exigindo uma proposta pedagógica que estivesse alinhada com o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, Oliveira (2011) ressaltou que a defesa de uma abordagem mais assistencialista ou educacional para o atendimento em creches e pré-escolas muitas vezes está condicionada à classe social das crianças atendidas, evidenciando a necessidade de uma reflexão contínua sobre as políticas e práticas educacionais voltadas para a primeira infância, de modo a promover uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica.

Compreendemos que a escola não se limita à reprodução das estruturas sociais, mas desempenha um papel ativo na interação recíproca com a sociedade. Conforme foi destacado por Saviani (1995, p.108), "o determinado também reage sobre o determinante", o que implica que a educação, ao interferir na sociedade, tem o potencial de contribuir para sua própria transformação. Assim, reiteramos a

importância de uma intervenção pedagógica consciente e reflexiva, capaz de promover não apenas a reprodução, mas também a transformação positiva da sociedade e dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

É preciso haver uma educação orientada para a emancipação, visando destacar as práticas autorreflexivas nas relações sociais e nas experiências estéticas na formação de indivíduos, para que sejam críticos e engajados. Ao longo desta análise, corroboramos a visão de Adorno (1995) ao afirmar que a verdadeira aptidão para a experiência reside na conscientização e na superação dos mecanismos de repressão que limitam a capacidade dos indivíduos de agirem conscientemente no mundo.

Diante disso, fica evidente que uma educação emancipatória não se restringe à mera transmissão de conhecimento, mas busca, sobretudo, estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos educandos. Nesse sentido, reforçamos a importância de repensarmos os paradigmas educacionais vigentes, buscando práticas pedagógicas que possibilitem aos indivíduos não apenas compreenderem, mas também transformarem ativamente a realidade em que estão inseridos.

A influência da ideologia neoliberal sobre a liberdade de escolha dos indivíduos é evidente, embora muitas vezes mascarada, tal como já mencionamos anteriormente ao discutirmos sobre o impacto da Indústria Cultural na sociedade. A relação entre o neoliberalismo e a educação básica transcende meros interesses econômicos; ela busca exercer controle sobre todo o contexto da relação entre ensino e aprendizagem, direcionando a formação do professor de forma instrumental e precarizando-a através de estratégias como cursos à distância que carecem de uma construção significativa do conhecimento. Isso resulta na inviabilização do acesso dos alunos a um saber crítico e reflexivo, à medida que o ambiente de aprendizagem se torna competitivo devido às avaliações nacionais e à padronização de conteúdos previamente determinados.

O controle exercido pelo neoliberalismo sobre a educação musical na infância não é transparente; ele se disfarça por meio de uma aparente atividade das professoras, enquanto sugere que os conteúdos são internalizados de forma natural pelas crianças. Esta dissertação revela a necessidade premente de uma reflexão crítica sobre a influência do neoliberalismo na educação musical na primeira infância, especialmente no contexto da BNCC-EI. A ideologia neoliberal

promove uma visão utilitarista e fragmentada da música, negligenciando sua importância cultural e criativa. Portanto, é crucial resistir às pressões da lógica de mercado e reiterar o papel fundamental da educação musical como processo de emancipação e desenvolvimento integral do ser humano.

Destacamos, o exercício das forças mercadológicas, que muitas vezes perpetuam uma pseudoindividualização, levando o sujeito a não analisar as contradições do mundo exterior para o interior. Nesse contexto, Costa e Zanolla (2020) corroboraram com essa perspectiva ao afirmarem que o cerne da educação emancipatória reside na luta contra a barbárie, que reflete uma condição desumanizadora do ser humano. Portanto, uma educação que promove processos formativos e proporciona condições para o desenvolvimento da crítica e da capacidade de escolha é essencial para enfrentar a deformação imposta pela Indústria Cultural aos indivíduos.

Segundo Adorno (1995), essa padronização representa uma forma de falsa produção cultural, mediante a qual as pessoas são levadas a acreditarem que estão expressando sua individualidade e autonomia ao escolherem entre os produtos oferecidos pela indústria do entretenimento. No entanto, na realidade, seus gostos e comportamentos são moldados e ditados por essa mesma indústria. Ademais, essa pseudo-sensação de autonomia, no contexto da música popular, cria uma ilusão de liberdade de escolha, enquanto na verdade as opções disponíveis são limitadas e controladas por interesses comerciais. Portanto, aludimos como a cultura de massa e a Indústria Cultural podem perpetuar uma ilusão de individualidade e autonomia, ao mesmo tempo em que promovem a homogeneização e a padronização dos gostos e comportamentos dos sujeitos.

Uma educação com propósitos emancipatórios está alinhada com práticas autorreflexivas nas relações sociais, as quais se entrelaçam com experiências estéticas capazes de instigar no indivíduo posturas que vão além de uma mera conformidade passiva e desprovida de crítica. Conforme defendido por Adorno (1995), a construção da capacidade para a experiência implica fundamentalmente a conscientização e, conseqüentemente, a desarticulação dos mecanismos de repressão e das formações reativas que distorcem a habilidade do indivíduo para vivenciar plenamente o mundo ao seu redor.

Sendo assim, a ausência de formação torna difícil distinguir entre música para a experiência e para o desenvolvimento dos sentidos humanos e culturais e

música puramente comercial. O consumismo desenfreado consolida os ditames da indústria, mas é possível desafiar essa lógica, conforme enfatizado por Adorno (1995), ao direcionar a formação das crianças desde a primeira infância para a conscientização, permitindo-lhes uma maior capacidade de enfrentamento e autonomia. Com o intuito de orientar as crianças para a resistência e compreensão das contradições, é essencial romper com esse ciclo de consumo indiscriminado e cultivar uma abordagem mais crítica e consciente desde os primeiros anos de vida.

Esta investigação demonstra sua relevância, todavia requer uma análise mais aprofundada em estudos futuros sobre a interseção entre a Teoria Crítica frankfurtiana, a BNCC e a Educação Infantil. Tal análise foi essencial para desvelar a perspectiva mecanicista e doutrinadora da Indústria Cultural, além de destacar a importância de superar uma formação voltada exclusivamente para a preparação no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1982. 405 p.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. De Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W.; SIMPSON, G.: Sobre música popular. In: COHN, G. (org): Theodor Adorno: Sociologia: São Paulo Ed. Ática, 1994. Reproduzido de ADORNO, T. W. & SIMPSON, G: On popular music. In: HORKHEIMER, Max, ed. Studies in philosophy and social science. Nova York, Institute of Social Research, 1941, v. IX, p. 17-48. Trad. de Flávio R. Kothe.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. **Palavras e sinais**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: PUCCI, B. et al. **Teoria estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ Unimep, 2001.

ADORNO, T.W. **Teoria estética**. Trad. Artur morão. Lisboa: Arte e Comunicação, 2008. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, T.W. **Dissonâncias: Introducción a la Sociología de la Música**. Edición de Rolf Tiedemann. Traducción: Gabriel Menéndez Torrellas. Madrid: Akal, 2009.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. 2015. 204 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flakman: 2. Ed., Rio

de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marco Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições**: regulação versus autonomia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13 nº 25, 77-90, jan./mai. de 2019.

BELLOCHIO, CLÁUDIA RIBEIRO. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/ Consed/Undime, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SE, 2010.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: jan-abr, nº 19, 2002.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Educação estética, música e formação humana**: contradições da Cultura á Luz da teoria Adorniana [Tese] Cristiano Aparecido da Costa–2017.

COSTA, Cristiano Aparecido da. ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva(orgs). **Cultura, Arte, Técnica e Educação**: pesquisas e análises críticas. Goiás: MC&G editorial, 2020.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor da educação infantil**: um estudo em Roraima. Rosangela Duarte, 2010. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010.

ESTADO DE GOIÁS. Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018.

FACCIO, Cristiani Maria. **As práticas musicais dos professores na educação**

Infantil. Cristiani Maria Faccio. – Presidente Prudente, 2017. Dissertação. Unoeste, Presidente Prudente, SP: 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Os outros que contam passo por passo.** In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. **Música e Educação: série diálogos com o som.** Barbacena: EdUEMG, 2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada? In: KATER, Carlos. **Música na educação básica.** Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2020, v. 10 n.12.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje.** São Paulo: Editora brasiliense, 4.ed., 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAINZA, Violeta Hemsy. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio B. **Música e educação:** série diálogos com o som. Barbacena: EdUEMG. 2015.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger & ARIÈS, Philippe. (Orgs.). **A história da vida privada III:** da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (pp.311-329).

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBSBAWM, M.; ADORNO, T.W; Horkheimer, M. **Temas Básicos da Sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação.** São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KUHLMANN, Jr. **Infância e educação:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, SONIA A. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Laís Lene Oliveira. As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina; ZANOLA, Silvia Rosa Silva (Orgs.). **Educação, cultura e infância.** Campinas: Alínea, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

_____. **A presença da música na educação infantil:** entre o discurso oficial e a prática. Tese. Belo Horizonte, MG: 2010 . UFMG - FE.

MASCARENHAS, Ângela Cristina. A relação Educação e Trabalho na infância In: MASCARENHAS, Ângela Cristina; ZANOLA, Sílvia Rosa Silva (Orgs). **Educação, Cultura e Infância**. Campinas: Alínea, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: o processo de reprodução do capital. São Paulo: Boitempo, v.1, 2013.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista UFG**, ano VI, v. 2. Goiânia: UFG, 2004.

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, 2012.

OLIVEIRA, Rafael Galvão. **Proposta de Implementação da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC**. Rafael Galvão, 2021. Dissertação. Universidade Federal de Brasília, Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Departamento de Música, 2021.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. **Contribuições para entender a experiência estética**. Revista Lusófo de Educação, 18, 111-123, 2011.

PEROBELLI, Mariene. Formação de professores: uma experiência teatral e lúdica. In: TELLES, Narciso (org). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Santa Catarina: Papirus, 2013.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PUCCI, B. (Org.); **Teoria crítica e educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A.A.S.; RAMOS DE OLIVEIRA, N.; PUCCI, B. (Org.). **A educação danificada**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAD FILHO, David. **A formação do arte-educador**: diálogos e contrapontos entre arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.) **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

SILVA, Maria Cristina da R.F. Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada. **Revista Digital Art&**, ano XI,nº14,dez. 2013.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Trad.: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Gênero: Documentário. Duração: 26 min. Ano: 2000. Formato: 16mm. Brasil. Colorido.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Indústria Cultural e Infância: Estudo sobre Formação de Valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educ. Soc.**, Campinas – vol.28, n.101, p. 1329-1350, set/dez. 2007.