

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

LEILA GUIMARÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS - PRÁTICA
MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

**SÃO PAULO
2008**

LEILA GUIMARÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS - PRÁTICA MUSICAL NA
ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Dorotéia Machado Kerr

São Paulo / SP
2008

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP

Guimarães, Leila
G963p Políticas públicas educacionais : prática musical na escola pública paulista / Leila Guimarães. - São Paulo : [s.n.], 2008.
179 f. + anexo

Bibliografia
Orientador: Profa. Dra. Dorotéia Machado Kerr
Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Música na escola pública. 2. Educação musical. I. Kerr, Dorotéia Machado. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD - 372.87

LEILA GUIMARÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS - PRÁTICA MUSICAL NA
ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Musicologia/Etnomusicologia

Banca Examinadora

Profa. Dra. Dorotéia Machado Kerr
Instituto de Artes da UNESP

Profa. Dra. Marisa T. O. Fonterrada
Instituto de Artes da UNESP

Profa. Dra. Maria Teresa A. Brito

Aos meus filhos Bianca e Vinicius a quem tanto amo, pela compreensão.

Ao meu pai Hélio pelo exemplo de amor e dedicação.

Ao meu amigo Jouberto pelo carinho, apoio e torcida calorosa.

A todos que de alguma forma colaboraram para a concretização desse trabalho.

"Onde há fé, há amor, onde há amor, há paz, onde há Deus, nada falta." (Marden)

AGRADECIMENTOS

A CENP pela concessão da bolsa mestrado.

Ao meu irmão Celso pela colaboração no abstract deste trabalho.

A Marli pela dedicação na revisão deste trabalho.

A todos os amigos, que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse sonho, em especial a Cris Machado pela força nos momentos difíceis e Zoica pela atenção e carinho.

Aos professores da Unesp Marisa Fonterrada, Alberto Ikeda, Paulo Castagna, Lia Tomás, Sonia Albano, pelo carinho e empenho.

Aos educadores que concederam entrevistas com suas valiosas contribuições.

A Marisa, supervisora da seção e Thais, secretária da pós graduação pelo carinho e paciência sem limites.

Agradecimento Especial

A Profa. Dra. Dorotéia Machado Kerr, competente orientadora, pela confiança em mim depositada, apoio e dedicação durante o Curso de Mestrado na UNESP

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes” (Paulo Freire)

RESUMO

Neste trabalho pretendeu-se discutir o papel do ensino da música nos diferentes períodos históricos, a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procurar entender como a mesma tem sido tratada no contexto educacional e quais políticas públicas que a têm norteado. O primeiro capítulo trata dos termos conceituais que envolvem a política educacional brasileira, os aspectos históricos dessas políticas e da educação brasileira, dentro do contexto social, feito por meio de pesquisas bibliográficas em textos relevantes para o assunto. O segundo capítulo versa sobre a arte na educação brasileira enfocando-se a prática musical nas escolas de ensino fundamental no qual se faz um histórico da educação musical no Brasil. No terceiro capítulo, enfocam-se as políticas públicas que norteiam a educação, as Leis, Decretos, Órgãos ligados a ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tratando os seus objetivos dentro da disciplina Artes e, mais especificamente, da Música. No quarto capítulo, considerou-se a visão de alguns educadores por meio de entrevistas. No quinto capítulo, fez-se a análise de questionários que foram aplicados aos professores de Artes da rede pública estadual e municipal do Estado de São Paulo. A análise é qualitativa, visto que, para chegar-se a um panorama da prática musical do ensino público paulista, faz-se necessário entender o processo.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical; prática do ensino da música; música na escola pública; escola pública paulista; política pública educacional.

ABSTRACT

The intention of this project work is to discuss the role of music education in the different periods of the history, since the First Law of Bases and Foundations of National Education. It has intended to understand how it has been conducted in the educational context and which public policies have driven the music education. The first chapter is regarding to the concept terms that involve the Brazilian Public Education, the historic aspects of these policies and the Brazilian Education within the social context, done by biographic researches in relevant texts regarding the subject. The second chapter describes on the arts in the Brazilian Education focusing on the Musical Brazilian Education. In the third chapter, the focus is on the public policies which drive the education, the laws, decrees, organizations linked to musical education, the national curricular parameters, treating the purposes inside the Arts Discipline and more specifically inside the Music Discipline. In the fourth chapter it was considered the vision of some musical educators through interviews. In the fifth chapter it has been done the analysis in questionnaires that were applied to teachers of arts in the Schools of São Paulo Council Schools and São Paulo State of the public education network. The analysis is qualitative, since to reach a panorama of the musical practice of public education in São Paulo, it is necessary to understand the process.

KEY-WORDS: musical education; music education practice; music in the public school; public school paulista; education public policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. POLÍTICAS PÚBLICAS - CONCEITOS E ASPECTOS HISTÓRICOS	13
1.1. Conceitos.....	13
1.2. Aspectos históricos da educação e políticas públicas brasileiras	15
1.2.1. Período que antecede a lei de 1961	16
1.2.2. A partir da Lei de 1961	20
1.2.3. A partir da Lei de 1971	24
1.2.4. A partir da Lei de 1996	26
2. ASPECTOS HISTÓRICOS - ARTE/MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	29
3. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	37
3.1. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Breves Considerações	31
4. VISÃO DE EDUCADORES SOBRE A PRÁTICA MUSICAL BRASILEIRA	51
4.1. Profa. Iveta Maria B.A. Fernandes	51
4.2. Profa. Dra. Marisa T.O. Fonterrada.....	55
4.3. Prof Ricardo Breim.....	59
4.4. Prof. Geraldo Suzigan.....	64
4.5. Prof. Dr. Sérgio Figueiredo.....	69
4.6. Profa. Dra. Sonia R. Albano	71
5. PRÁTICA MUSICAL EM ESCOLAS DE SÃO PAULO	73
5.1. Da Aplicação dos Questionários	73
5.2. Do Resultado dos Questionários.....	74
5.3. Relato Conclusivo dos Questionários.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
LEGISLAÇÃO	95
BIBLIOGRAFIA	97
ENTREVISTA	98

APÊNDICES	99
APÊNDICE I - Entrevista Profa. Dra. Iveta M. B. A. Fernandes	100
APÊNDICE II - Entrevista Prof. Dra. Marisa T.O. Fonterrada.....	111
APÊNDICE III- Entrevista Prof. Ricardo Breim.....	124
APÊNDICE IV - Entrevista Prof. Geraldo Suzigan	136
APÊNDICE V - Entrevista Prof. Sergio F. de Figueiredo.....	147
APÊNDICE VI - Entrevista Profa. Dra. Sonia R. Albano.....	151
APÊNDICE VII - Questionário Utilizado para Pesquisa com professores da Rede Pública do Ensino Fundamental	154
ANEXO	157
Projeto de Lei n. 2.732, de 2008	158

INTRODUÇÃO

Podem-se perceber algumas inquietações nos professores de Artes¹ das escolas públicas paulistas, que não diferem das angústias dos demais colegas que atuam na área educacional. Das quatro expressões da arte - Arte Visual, Dança, Música e Teatro - a música parece ser a disciplina ou área que tem se mostrado mais ausente da escola pública paulista. Sabe-se que os alunos escutam e gostam de música. Mas, por que ela está tão pouco presente nas aulas? Outro problema que se enfrenta é o fato de Educação Musical ser entendida, dentro do contexto escolar, como uma atividade de lazer. Ainda encontram-se unidades escolares em que os professores de Música ou Artes são apenas lembrados para organizar festas ou promover atividades em datas comemorativas. Entre os professores de Artes que atuam na rede pública, poucos são os que possuem habilitação em música e, mesmo aqueles com habilitação, muitas vezes, não encontram espaço para desenvolver a prática musical dentro das escolas em que trabalham.

Mudanças significativas ocorreram na legislação geral da educação brasileira desde seu surgimento: algumas modificando a grade curricular, outras reconhecendo áreas como disciplina obrigatória, como é o caso de Artes, e outras, ainda mais abrangentes, nas quais as iniciativas estaduais (década de 1980) passaram a ser federais (década de 1990 até hoje). O ensino da música sofreu modificações no decorrer desses processos, que levaram o professor a buscar uma adaptação, muitas vezes, sem preparação adequada, dentro de um complexo contexto, nem sempre entendido pelo educador.

A Educação Artística, como passou a ser chamada na década de 1970, já foi considerada, dentro das escolas, como atividade. Hoje está entre as quatro áreas da disciplina Artes e é obrigatória na grade curricular do ensino fundamental, mas continua presente em poucos momentos do conteúdo escolar. Como entender essas mudanças e seu significado? Como elas afetam e influenciam a maneira como

¹Há uma discussão a respeito do nome da área de conhecimento que parece ter sido modificado, em 2006, em virtudes de razões metodológicas e conceituais. Assim, desde a década de 1980 passou a ser denominada "Artes" e não mais "Educação Artística", conforme estipulado pela Resolução CNE/CEB nº 2, nem "Arte" como determinada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A denominação para a disciplina "Educação Artística" ainda é usada nos concursos públicos para seleção de profissionais da área, para ingresso do professor especialista e nos processos de atribuição de aula no decorrer do ano letivo na rede estadual paulista.

acontece, ou não, o ensino da música na escola? Estas são perguntas que norteiam esta dissertação.

Para respondê-las é preciso lembrar que toda a legislação representa uma política pública que se baseia na visão de mundo e nos valores dos grupos de especialistas encarregados de criá-la e a colocarem em andamento, e nos trâmites políticos necessários para sua promulgação. Nesse sentido, as mudanças ocorridas nas várias legislações brasileiras sobre o ensino, e no caso particular sobre o ensino de música na escola pública, significam momentos importantes de formas particulares de se entender a música e seu ensino. É o que a autora desse trabalho se propõe fazer para responder às indagações apresentadas: descortinar na legislação os viéses, conceitos, linhas gerais de pensamento que nortearam esses textos legais.

Em relação ao que está sendo trazido à discussão, os objetivos desta pesquisa são traçar histórico da Educação Musical Brasileira, com foco no Estado de São Paulo, situando os contextos de surgimento das políticas educacionais; descrever e interpretar documentos oficiais² que tratam do ensino da música na escola pública; fazer um diagnóstico do ensino da música do Estado de São Paulo e das políticas públicas que o têm norteadas.

Diz o dito popular que a teoria é uma coisa e a prática é outra... Sendo assim, não se poderia deixar de lado um exame do que alguns especialistas, envolvidos em um momento ou outro nessa elaboração de projetos que vieram a fundamentar essas leis, pensam sobre a questão música na escola. Assim, foram feitas entrevistas com educadores musicais para se compreender- seus conceitos, visões e experiências. Mas esse panorama não estaria completo sem a participação daqueles que lá na ponta, no final do processo, colocam em andamento as diretrizes emanadas da legislação, isto é, os professores. Foi elaborado e enviado um questionário a professores de Artes e Música de algumas escolas públicas estaduais e municipais, com a intenção de enriquecer a discussão sobre esse processo de ensino (ou ausência de ensino) na realidade das escolas de algumas regiões da Grande São Paulo.

Como metodologia de trabalho, iniciou-se pelo estudo do próprio conceito de política pública e dos caminhos que ela percorre até vir a atuar na realidade da

²Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Arte e órgãos responsáveis pelo processo educacional.

escola; em seguida fez-se uma abordagem histórica sobre a Educação no Brasil e, particularmente, da Educação Musical, salientando-se os aspectos legais dessa trajetória. Essas duas fases resultaram de pesquisas bibliográficas em teses e artigos.

A seguir, foi feito um levantamento dos textos legais que tratam do ensino e foram estudados partindo-se da abordagem de análise de conteúdos desenvolvida por Laurence Bardin (1977), que é qualitativa e, ao mesmo tempo, fornece recursos para compreensão do contexto a partir do qual são construídas as opiniões e as visões de mundo que orientaram a elaboração dessa legislação. A abordagem qualitativa parece concorrer para se dar conta da complexa tarefa da análise de documentos. Para contribuir com esse levantamento dos textos legais, foram realizadas entrevistas com educadores ligados à área de Educação Musical e à Arte geral, entrevistas cujo conteúdo foi importante para se entender as propostas surgidas ao longo do trajeto da elaboração dessas leis e de suas regulamentações. A escolha dos educadores entrevistados deu-se pelo reconhecimento de suas contribuições à Educação Musical e às políticas públicas educacionais que enfocam a prática musical. A última parte discute a prática musical – ou ausência dela - nas escolas a partir das respostas dadas a um questionário aplicado aos professores de Artes e Música de algumas escolas públicas paulistas. Por meio desse, completou-se o diagnóstico da atual situação docente. A pesquisa foi qualitativa, visando analisar o processo de desenvolvimento da disciplina e sua prática nas escolas brasileiras paulistas. A pesquisa foi delimitada na região da Grande São Paulo, às cidades de Embu das Artes, São Paulo e região do Grande ABC - nas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Mauá. A escolha deu-se pela maior proximidade da pesquisadora com docentes dessas regiões o que facilitou a aplicação dos questionários. Como fundamentação teórica, partiu-se dos estudos de sociologia e educação, visando elucidar conceitos de políticas públicas e sua aplicação na prática educacional.

Foram tomados, para estudos específicos, entre outros, trabalhos da professora Marisa Fonterrada na área de Educação Musical Brasileira; do professor João Cardoso Palma Filho com seus relevantes estudos sobre Políticas Públicas Educacionais; e, para os questionários, foi utilizado o modelo proposto por Triviños, na pesquisa qualitativa em educação.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS - CONCEITOS E ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1. Conceitos

Para se entender o real sentido das políticas públicas educacionais, parece ser importante definir conceitos fundamentais como política, políticas públicas e políticas públicas educacionais, tornando-se mais claro como as políticas públicas educacionais são tratadas no Brasil, em cada contexto social.

O termo política tem várias acepções, entre elas, segundo Allan Johnson, seu sentido mais geral e mais restrito, entendido como:

o processo social através do qual poder coletivo é gerado, organizado, distribuído e usado nos sistemas sociais. Na maioria das sociedades, é organizada, sobretudo em torno da instituição do Estado, embora este fenômeno seja relativamente recente. Nas sociedades feudais, por exemplo, o Estado era muito fraco e subdesenvolvido, e o poder político cabia principalmente aos nobres, vassallos e cleros, cujas esferas de influência eram bem definidas pela extensão de suas terras. Embora seja associado com muita frequência a instituições nos níveis internacional, nacional, regional e comunitário, o conceito de política pode ser aplicado a virtualmente todos os sistemas sociais nos qual o poder representa papel importante. Podemos, por conseguinte, fazer perguntas sobre a política da vida familiar e da sexualidade, a “política” de escritório, a política universitária ou mesmo a política da arte e da música. Este último argumento tem importância especial porque chama atenção para o fato de que todos os sistemas sociais têm uma Estrutura de Poder, e não apenas aqueles cujas funções sociais são formalmente definidas em termos de poder (1997, p. 178).

Para Hannah Arendt, política trata da convivência entre diferentes, da pluralidade dos homens e do direito à igualdade do ponto de vista prático-político, com ênfase sobre a família como núcleo de uma importância inquestionável no processo social (1998, p. 21).

Com caráter específico, conforme o dicionário Houaiss, público é “relativo ao povo ou ao Estado”. Pode-se dizer que políticas públicas, termo antigo, mas de uso contemporâneo, pode ser considerado o:

conjunto de diretrizes garantidas por lei que possibilita a promoção e garantia dos direitos do cidadão. Promovidas, geralmente, pelo Poder Público, com o objetivo de trabalhar determinado aspecto social. É importante que se diferencie o termo “público” (que atende a toda população) e “governamental” (promovido pelos diversos órgãos do governo). Numa sociedade verdadeiramente democrática, os cidadãos participam ativamente da definição e, principalmente, do acompanhamento da implantação das políticas públicas. As políticas públicas também podem ser desenvolvidas em parceria com organizações não-governamentais (GUIA dos Direitos Humanos, 2003, p. 363).

Definido o conceito de políticas públicas, torna-se necessário conceituar política educacional para entender-se como é direcionada.

Para Clélia Martins, a política educacional é um processo que engloba vários outros processos e conceitos, revela-se em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que impulsiona esse processo e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. A política educacional de uma sociedade trata de algo básico para o ser humano: a educação. Porém, esse processo só existe quando a educação assume uma forma organizada, seqüencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo. Pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido. Atua sobre a educação, mas não tem total domínio sobre ela e é um dos instrumentos para se projetar a formação da pessoa que a sociedade necessita. Ajuda a formar homens e mulheres, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai se passando de pessoa a pessoa para constituir e legitimar seu mundo, visando, com isso, assegurar a sobrevivência da sociedade. Em toda política educacional, observa-se intenção comum e, entendendo-as, pode-se perceber qual o perfil de pessoa que a sociedade está querendo formar, qual o “projeto” de ser humano que nela predomina. A política educacional é canalizada para atingir fins específicos, e têm por objetivo transformar, para melhor, por meio da educação, os indivíduos e a sociedade, mas ao se materializarem podem desencadear um processo que não é ensino, mas deseducação³, como acredita Martins. Os jovens podem tornar-se adultos que, para não contrariar seu grupo social, não fazem o que gostariam, mas o que o grupo determina ser o melhor caminho. Nas nossas sociedades modernas, a

³Entende-se por deseducação a ausência ou perda de educação no sentido cultural.

política educacional é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, em planos setoriais ou metas, mas é um elemento interferente no corpo de regras sociais de um grupo, incluindo ou excluindo valores. É um processo que exige objetivo e estabelecimento de direção de seus autores. A elaboração das políticas educacionais, em nossa sociedade, exige conhecimentos de psicologia, sociologia e economia e deve basear-se em dados estatísticos e considerações sobre o momento atual. Em outras sociedades, como as tribais, são baseadas principalmente nas tradições que asseguram a educação como processo. Essas acontecem sem muita sistematização, à medida que seus membros definem que espécie de homem e de mulher a sociedade deseja e acontece por meio da transmissão dos conhecimentos sobre a relação com a natureza, sobre o trabalho, sobre o mundo transcendental e místico da tribo (MARTINS, 1994, p. 11-16).

Não se pode considerar um espaço único para que a política educacional se processe. Onde há pessoas imbuídas da intenção de tentar conduzir a criança, o adolescente e posteriormente o jovem e o ser adulto, para que se torne um modelo social idealizado pelo grupo ao qual pertencem, pode haver uma política educacional. Ela, portanto, não tem um espaço determinado e fixo, depende do momento histórico para seu surgimento (Ibid, p. 17).

Toda política educacional é estabelecida e definida por meio de um exercício prático de poder. Ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo, em que todos os membros envolvidos com a tarefa pedagógica debatem e opinam sobre como ela é, como deverá ser e a que fim deverá atender, como também pode ser imposição de um grupo que exerce poder sobre a grande maioria da coletividade (Ibid, p. 18).

A partir desses conceitos, percebe-se que a política educacional revela-se em cada contexto social, em cada momento histórico e para que se compreenda como se dá agora no Brasil, fez-se um breve histórico da educação brasileira e sua política pública educacional.

1.2. Aspectos históricos da educação e políticas públicas educacionais brasileiras

A política educacional brasileira caracteriza-se de acordo com os diferentes momentos históricos, como foi visto, assumindo traços específicos. Aborda-se,

portanto, a educação brasileira por meio do estudo do contexto, pois se acredita que só assim pode-se chegar à compreensão do fenômeno social no qual a sociedade brasileira e a organização escolar estabelecem uma relação dinâmica.

Sabe-se que na história da educação brasileira, seu início foi marcado a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil. A Igreja Católica penetrava na sociedade política por meio da educação nos colégios e seminários dos jesuítas, nos centros de divulgação do cristianismo e da cultura européia. Durante mais de duzentos anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Os períodos colonial e imperial parecem mostrar uma quase inexistência de política educacional estatal no seu sentido contemporâneo. Embora se verifique essa ausência, é importante apontar de que modo se deu a transição da educação jesuíta para a laica e como o Brasil iniciou seu trajeto educacional. Para isso consideram-se três momentos marcantes para a educação brasileira; primeiro período: de 1961 até 1970; segundo período: de 1971 até 1995 e terceiro período: a partir de 1996. Justifica-se tal divisão levando-se em consideração os anos de promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1961, 1971 e 1996, para se entender as transformações, bem como as rupturas educacionais advindas das mudanças legais.

1.2.1. Período que antecede a lei de 1961

Alguns fatos anteriores à lei de 1961 precisam ser considerados, pois foram relevantes para a efetivação da mesma e para que se possa compreender as propostas de mudanças surgidas.

Existiu no Brasil um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria, entre suas funções, os interesses da coroa portuguesa. Inácio de Loyola idealizou a Companhia de Jesus (BREVE história da Fundação da Companhia de Jesus)⁴, porém é preciso ressaltar que se não foi a única, foi a principal ordem religiosa a investir na catequização dos indígenas. (ROCHA, 2003, p. 20). Arnaldo Niskier afirma que, antes mesmo dos jesuítas chegarem ao Brasil, houve a passagem e a

⁴Em 27 de setembro de 1540 foi aprovada a constituição da Companhia de Jesus, que surgiu com o objetivo missionário de espalhar a fé cristã; não se previa que fosse uma ordem religiosa especialmente consagrada ao ensino. Na impossibilidade de converter a população adulta, os jesuítas perceberam que, pela educação das crianças, podia-se fazer a renovação do mundo. Nesse sentido, e aproveitando o esforço expansionista dos dois maiores impérios daquele momento, o português e o espanhol, os jesuítas estiveram presentes no Novo Mundo desde o início da colonização.

permanência de padres de ordens diversas pelo litoral. Os franciscanos foram os primeiros que se instalaram por várias localidades do país, dedicando-se à catequese dos indígenas; logo vieram “os clérigos”, os carmelitas e os beneditinos que contribuíram para disseminar a instrução no Brasil; porém, aos jesuítas coube, em dois séculos de presença no Brasil, a glória de terem contribuído para manter a integridade territorial e a unidade religiosa da jovem nação (NISKIER, 1996, p. 50-51).

A sociedade civil era composta basicamente pela Igreja Católica e, nesse contexto, a educação assumiu papel dentro da formação social em uma economia que exigia um trabalho com mínima qualificação e diversificação de mão de obra. As escolas dos jesuítas (ou dos religiosos) preparavam os futuros bacharéis em belas-artes, direito e medicina, teólogos, professores para os cargos políticos. Os colégios e seminários foram os centros de divulgação do cristianismo e da cultura europeia dos colonizadores, enquanto a estrutura social alterava-se lentamente durante o Império e a I República. Com a abolição da escravatura, começaram a chegar imigrantes, principalmente europeus, dentre os quais alguns se qualificaram para o desempenho de serviços nos centros urbanos em desenvolvimento.

Como momento de mudança educacional, o decreto de 1º de março de 1822 criou, no Rio de Janeiro, uma escola baseada no método lancasteriano (MENEZES; SANTOS, 2002)⁵ ou do ensino mútuo, no qual um aluno treinado ensinava um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor. Como havia apenas um professor para cada escola, por meio da aplicação desse método, parecia resolver-se o problema.

A partir da independência política, 1822, novas idéias educacionais surgiram, entre elas, a da criação de escolas técnicas para fortalecer a sociedade política, e de escolas militares e de nível superior. No fim do Império e começo da República, surgiram os primeiros traços de uma política educacional estatal, fortalecendo o

⁵Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúrio) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa idéia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveriam repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definiam, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral.

Estado visto que, até então, a política educacional advinha exclusivamente da Igreja Católica.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), novos educadores começaram a fazer parte do cenário educacional; dentre eles podem-se citar Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Antonio Ferreira de Almeida Júnior.

Com a crise mundial, em 1929, houve o fortalecimento da produção industrial brasileira e um ano após, com Getúlio Vargas no poder, a sociedade política voltou a controlar, também, áreas da sociedade civil, refletindo o mesmo ideal nas instituições de ensino. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde e foram fundadas as primeiras universidades brasileiras (FREITAG, 1980, p. 46). Dois anos após, uma ampla reforma foi feita na educação nacional, com a criação de universidades e mudanças no ensino dos demais níveis.

Após duas constituições brasileiras (1824 e 1891), a Constituição de 1934 estabeleceu artigos referentes à educação, que mostravam a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis (art. 150^a) e o regulamento de formas de financiamento da rede oficial de ensino (art.156). Essa mesma constituição instituiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e tornou o ensino religioso facultativo. A jurisdição estatal passou a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, com o controle direto, enquanto a Igreja Católica viu decrescer seu campo de influência sobre ele. Parece que a nova política educacional, segundo Bárbara Freitag, não se limitava somente à legislação e à sua implantação, mas a transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes então subalternas. Entende-se, portanto, que aos até então “excluídos” do acesso ao sistema educacional, abria-se uma “chance” (FREITAG, 1980, p. 52).

A Constituição de 1937 absorveu esses ideais e introduziu o ensino profissionalizante para as classes consideradas menos privilegiadas. A lei estabeleceu que era obrigação das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizagem na área de especialização para os filhos de seus empregados e membros.

A Campanha do Ginásio Pobre, em 1943, liderada pelo professor Felipe Tiago Gomes, deu origem à primeira escola de ensino totalmente gratuito no Brasil -

o Ginásio Castro Alves - hoje conhecida como a CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade)⁶.

Em 18 de setembro de 1946, no governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra considerado um período de redemocratização, foi promulgada a Constituição Federal inspirada no ideário liberal e democrático e os artigos referidos à educação apresentaram os seguintes princípios: a educação como direito de todos, devendo ser dada no lar e na escola, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art.166); o ensino primário oficial e o ulterior ao primário (o chamado ginásial) aos que provassem falta ou insuficiência de recursos deveriam ser gratuito, e ensino obrigatório em língua nacional (art. 168 - I,II); dava-se responsabilidade às empresas industriais, comerciais e agrícolas, com mais de cem funcionários, de manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos desses (art. 168; III); enfatizava o amparo à cultura como dever do Estado e a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior (art.174). Caberia à União a competência de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art.5; X, d). Ainda em 1946, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

A partir das doutrinas da Carta Magna de 1946, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani⁷ formou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Encaminhado à Câmara Federal, em 1948, esse anteprojeto deu início a uma luta ideológica, transformando-se em lei treze anos depois, a 20 de dezembro de 1961. Esse projeto, até 1952, esteve para exame das comissões parlamentares; em seguida, passou-se para a fase de debates quanto à interpretação do texto constitucional, fase que durou seis anos (1952-58); e até 1961, passou por uma fase de debates no plenário da Câmara. O contexto da discussão da lei aconteceu em um agitado período político de 1955 a 1964, marcado por acontecimentos, como o suicídio de Getúlio Vargas e a publicação da sua carta-testamento (CARTA Testamento de Getúlio Vargas)⁸.

⁶A CNEC surgiu em Recife, em 1943 com um grupo de estudantes universitários. Constatando-se que a escola era privilégio dos ricos, o grupo resolveu oferecer ensino gratuito aos pobres, fundando a primeira unidade, hoje com o nome de Campanha Nacional de Escolas da comunidade e que tem unidades em todas as cidades brasileiras.

⁷Era Presidente da República o Marechal Eurico Gaspar Dutra e governador de São Paulo José Carlos de Macedo Soares.

⁸A Carta Testamento de Getúlio Vargas é um documento endereçado ao povo brasileiro escrito horas antes de seu suicídio, em 24 de Agosto de 1954. Existe uma nota manuscrita do suicídio, e um documento datilografado "Carta Testamento" que foi lido em seu enterro por João Goulart.

Em 1955, foram eleitos o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e o vice-presidente João Goulart, com a meta fazer o Brasil progredir “cinquenta anos em cinco”. Juscelino, contando com o apoio de significativos setores da sociedade brasileira, estabeleceu liberdade política com promessas de melhoria de condição de vida, obtendo relativo clima de paz social, que oferecia condições de ação e, pela primeira vez, transformou o Governo Federal em um instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento brasileiro. Os anos de 1956 a 1961 constituíram um período de desenvolvimento econômico com o aumento das possibilidades de emprego, mas concentrando lucros em setores internos e externos.

Segundo Eunice Durham (Processo histórico), essa tentativa de redemocratização, após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), levou a um novo ímpeto reformista, de cunho popular e o então movimento em prol da escola pública, universal e gratuita repercutiu no Congresso Nacional e culminou com a citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024 de 1961. Participaram desse movimento figuras de educadores como Fernando de Azevedo, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Abgar Renault, Nelson W. Sodré, Florestan Fernandes, João Cruz Costa, Antonio Candido, Hermes Lima, César Lattes, Mario Casasanta, Wilson Martins, Laerte Ramos de Carvalho, Paulo Duarte, Miguel Reale, Sergio Buarque de Holanda, Ruy de Andrade Coelho, Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, Aziz Simão, José Arthur Giannotti, Ruth Cardoso, Oracy Nogueira, Cecília Meirelles, Celso de Rui Beisiegel, Perseu Abramo, Frederico de Barros Brotero, Caio Prado Jr e muitos outros.

1.2.2. A partir da Lei de 1961

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educa o n. 4.024, durante a presidência da república por João Goulart (1961-1964), e sua promulga o foi considerada um momento marcante para a educa o brasileira. A lei apresentou como princípios básicos a idéia de liberdade que se revelava na possibilidade de escolha pela família do g nero de educa o que deveria dar a seus filhos (art.2) e o direito a todos de receber educa o e conhecimento (art.4).

No entanto, segundo alguns autores, a lei nascera velha, como se refere João Cardoso Palma:

[...] já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações porque passara o País, principalmente a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 60 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o planalto central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei da educação não levava em conta (PALMA FILHO, 2003, p.85).

Pode-se notar, diante dessa tardia publicação, que havia um descontentamento no que se refere a suas propostas. A estrutura de ensino manteve as etapas: ensino primário de pelo menos quatro anos; ensino ginásial de quatro anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em secundário, comercial, industrial, agrícola e normal e o ensino superior. Não fazia nenhuma restrição ao ensino privado, mas as instituições oficiais expandiram-se em proporção maior, porque os políticos viram-se obrigados a obter e manter o prestígio político-eleitoreiro.

Helenir Suano em seu artigo menciona “a gratuidade e obrigatoriedade que foram garantidas para o ensino primário questionando a não especificação da faixa etária abrangida por esses dispositivos legais. Quanto aos níveis de ensino subseqüentes ao primário, a gratuidade atingiria os alunos carentes de recursos” (SUANO, 1987, p. 180). A Lei 4.024/61, no seu quadro geral apresentava idéias que foram consideradas democráticas na aplicação dos princípios constitucionais, porém a expansão e a orientação da educação foram feitas sob a influência das correntes conservadoras da sociedade. As escolas secundárias e superiores, com alto prestígio social e formadoras de profissionais liberais, marcavam a procura por esse ramo de ensino que poderia levar à ascensão social. A Lei também criou obstáculos ao progresso dos alunos na escola, não traduzindo em ações os princípios liberais democráticos presentes na Constituição de 1946. Tratar-se-á da lei no terceiro capítulo desse trabalho.

Se a discussão a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi um fato marcante, outras iniciativas tornaram esse período fértil para a história da educação nacional. Na primeira metade da década de 1960, surgiram movimentos educativos conhecidos como os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB), preocupados com questões educativas. O maior objetivo dessas entidades e

movimentos era levar a população adulta a tomar parte ativa na vida política do país. Segundo Paulo Ghiraldelli, os CPCs nasceram em 1961, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), e caracterizavam-se por apresentar teatro de rua, por promover cursos de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, exposições, festivais de cultura popular, instituir um programa de edições próprias com literatura de cordel, fundando uma rede nacional de distribuição de arte e cultura; outros se dedicaram à alfabetização. O objetivo era contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira por meio de uma arte didática e de conteúdo político. O Movimento de Cultura Popular, ligado à prefeitura de Recife, foi contrário aos CPCs. Receberam influência da esquerda cristã, mas somente o MEB foi diretamente ligado à Igreja Católica e mantido pelo governo federal (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 121), segundo o decreto 50.370/61. Sua linha de atuação logo foi redefinida e passou a atuar em busca de mudanças sociais efetivas; o CPC tornou-se um veículo de manifestação cultural mais voltado para a educação popular por meio da produção de obras culturais.

Como cumprimento ao nono artigo da Lei de Diretrizes e Bases, em 1962, foram criados o Conselho Federal de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, órgãos encarregados de estabelecimentos e realizações das políticas públicas educacionais, tendo como fundamentos idéias dos já citados intelectuais relacionados à elaboração dessa Lei.

Parte importante dessa legislação dava ênfase à alfabetização; nesse sentido, em 1963, aconteceu o Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e, no ano seguinte, o Seminário da Cultura Popular.

Outros movimentos e eventos mostravam a importância que se passou a dar à educação pública gratuita a partir de então. Pode-se destacar a figura de Paulo Freire, com seu livro "*Educação como prática da liberdade*" (1979), no qual propõe o diálogo enquanto método para conseguir o que se pretendia, ou seja, as idéias freireanas pretendiam servir de orientação para o processo de formação docente, levando à prática pedagógica baseada no diálogo e na escuta, no respeito ao saber do educando e no reconhecimento da identidade cultural do outro. Deve haver, para o autor, uma interação, comunicação entre cada pessoa e o mundo. Considerava ainda, que o analfabetismo era a proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares. Diante do sucesso do seu método, em 1964, criou-se o Plano

Nacional de Alfabetização (PNA) visando à alfabetização de cinco milhões de brasileiros em apenas um ano. A partir da Revolução de 1964, tanto esse plano quanto os núcleos de educação popular foram sendo paulatinamente extintos. Naquele ano, sob regime autoritário, a ação governamental promoveu uma considerável ampliação no sistema de ensino, inclusive no ensino superior, que evidenciava a grande preocupação existente com o analfabetismo no Brasil e a busca de métodos e políticas que mudassem esse quadro social.

Esse período, segundo Maria Luisa Ribeiro, quanto à organização escolar, demonstrou que a escola precisava ser mais acessível a maiores contingentes populacionais e, portanto, marcou a ampliação e não a sua reestruturação como mostra o fragmento:

Da análise e interpretação da organização escolar no período de 1955 a 1965, podemos perceber que as peculiaridades da realidade escolar brasileira, em decorrências das peculiaridades da sociedade brasileira, passaram a ser encaradas por determinados setores interessados na educação da população. Isto representa um passo na superação do problema do transplante cultural, que é visto como solução baseada na crença da universidade quase, ou mesmo, absoluta, das teorias. Por outro lado, os dados parecem indicar que, mesmo inadequada, a escola está se fazendo necessária a maiores contingentes populacionais. Isto porque o progresso mais marcante diz respeito à ampliação e menos à reestruturação da escola (...) (RIBEIRO, 1979, p. 161).

A legislação educacional do período, mesmo mostrando alguns avanços com relação ao ensino público, não mudou muito uma realidade que ainda permanecia elitista e conservadora, segundo seus críticos. A lei de 1961, que levou treze anos para ser aprovada, teve vida curta, e, em 1968, o ensino superior passou a contar com legislação própria e separada dos ensinos fundamental e médio⁹.

No ano de 1969, durante o regime militar, assumiu a Presidência da República o General Emílio Garrastazu Médici que nomeou como Ministro da Educação o Coronel Jarbas Passarinho, e em fevereiro do mesmo ano, promulgou o Decreto-Lei nº 477¹⁰, que proibiu qualquer manifestação de caráter político nas Instituições de Ensino.

⁹A Lei 5.540 de 1968 fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média – Lei da Reforma Universitária.

¹⁰Decreto-Lei n.477 de 26 de fevereiro de 1969 – definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento público ou particular, e deu outras providências.

Notava-se a discrepância das necessidades educacionais com a publicação tardia da lei 4.024/61 e, diante de tantas mudanças sociais, tornava-se necessária uma reformulação legal. Foi, então, em 1971, promulgada a Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.2.3. A partir da Lei de 1971

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei Federal n. 5.692 que fixou as diretrizes e bases para o funcionamento dos ensinos de 1º e 2º graus e introduziu mudanças importantes nos diferentes níveis de ensino. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino foi regulada no respectivo regimento, a ser aprovada pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. O Conselho Federal de Educação fixou para cada grau as matérias do núcleo comum (obrigatória em âmbito nacional) e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais.

Segundo Luiz Antonio Senna, a lei teve como finalidade ajustar a escola brasileira às linhas de desenvolvimento da sociedade, fixadas pelo Governo Federal, promulgada durante a vigência dos governos militares, visando melhorar a qualidade da mão de obra nacional e ampliar o nível de escolaridade da população e, por meio da escola pública, atender a classe média. A obrigatoriedade escolar gerou contingentes de alunos que iam à escola somente por obrigação, pois estavam fora da sua realidade, e a escola que tinha como objetivo atender a todos parecia não atingir os pobres, somente os burgueses (SENNA, 1997, p. X, XI).

A Lei propunha progressiva transferência dos encargos para os municípios, com a prestação de serviços educacionais de 1º grau. Determinou, portanto, que à União caberia estabelecer as diretrizes nacionais e prestar assistência financeira aos estados e municípios e ao Estado legislar supletivamente, fixando responsabilidade a ele e aos municípios (respeitando os dispositivos constitucionais).

Essa obrigatoriedade do ensino de primeiro grau forçou o reconhecimento público da importância da educação, um aspecto positivo que incentivava maior participação das classes mais pobres e caracterizou-se por ampliar a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, com a eliminação do exame de admissão e a união do ensino primário ao antigo ensino ginásial. O ensino médio,

então chamado de 2º grau, passou a ser profissionalizante, existindo, dentro do currículo, um núcleo comum com três matérias: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. Parece que a característica mais marcante dessa lei foi a tentativa de dar à formação educacional um cunho profissionalizante, encaminhando o estudante para o mercado de trabalho, visando fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira. Essa tentativa, porém, parece que fracassou e seu insucesso deveu-se a várias causas, como a aspiração das camadas médias da população de conseguirem ingressar seus filhos no ensino superior, de preferência público; a falta de recursos materiais e financeiros para que as escolas regulares se transformassem em escolas técnicas; a falta de professores com especialização de matérias técnicas. Com tal situação, em 1982, a lei 5.692 foi reformada pela lei 7.044¹¹, que implicava na mudança da proposta curricular, dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização e voltando a enfatizar a formação geral. Nesse sentido, segundo Palma “parece que, a partir daí, o governo reconheceu que foi fracassada a tentativa de tornar o ensino médio profissionalizante”. Ainda afirma que “a população brasileira em idade escolar e que freqüentava a escola de primeiro grau, ainda era muito pequena, cerca de, em 1980 (segundo Censo) um terço da população” (PALMA FILHO, 2003, p. 93).

O Ministério da Educação e Cultura, diante de uma situação na qual adolescentes e adultos ainda se encontravam fora da escola, em 1982, definiu algumas metas para uma nova postura de educação supletiva tornando claro que a suplência deveria ter a mesma aceitação do que o ensino regular e, principalmente, deveria adequar seus currículos às necessidades da população a que se destinavam.

No caso do Estado de São Paulo, duas medidas tomadas pelo governo de André F. Montoro no período de 1983 a 1987 destacaram-se: a criação do Ciclo Básico (CB) e a Reforma Curricular, iniciada em 1984 e que durou até o final dos anos 90.

No caso do CB, reuniam-se em um único segmento as duas primeiras séries do ensino de primeiro grau e tinha-se como finalidade “rever o processo de alfabetização das crianças, acontecimento, que em seu desdobramento deveria ter

¹¹Lei 7.044 de 18/08/1982 - Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

levado a uma completa reorganização do ensino fundamental” (PALMA FILHO, 1996, p. 1).

Em 1988, no governo Sarney, foi promulgada a nova Constituição Federal, que foi inovadora em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à educação, objeto de análise do capítulo terceiro. Na década de 1990, observou-se a necessidade de organizá-la de outra maneira e a visão construtivista, segundo a qual o aluno é quem aprende e não o professor que ensina, passou a ser empregada e tornou-se a abordagem dominante nas escolas, inclusive nas públicas.

Diante de tais mudanças, foi encaminhado, no mesmo ano, à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elisio, o projeto de Lei da nova LDBEN. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage enviou a Câmara um substitutivo ao projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto, que acabou por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o seu encaminhamento.

1.2.4. A partir da Lei de 1996

Em clima de renovação e esperança, para que mudanças estruturais ocorressem em benefício da população, foi que, no ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação partiu-se do pressuposto segundo o qual toda mudança a ser empreendida seria para melhor. A lei ficou oito anos em tramitação no Congresso Nacional e, quando de sua aprovação, foi desconsiderada a ampla discussão ocorrida na esfera civil. Questionava-se a necessidade de melhora qualitativa, pois nem sempre os números expressavam a qualidade no ensino e de refletir sobre a instância ideológica que perpassava toda a esfera legislativa.

Darcy Ribeiro foi o senador legislador da LDBEN 9.394/96, sancionada diante de exigências contidas na Constituição de 1988. A Lei divide a Educação Escolar em Educação Básica e Educação Superior; o Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, constituem a Educação Básica. O Art. 32º determinou que o Ensino Fundamental tivesse duração mínima de oito anos, gratuito na escola pública e, por objetivo a formação básica do cidadão, obrigatório para todas as crianças na faixa etária entre sete e quatorze anos e jornada escolar anual

de oitocentas horas-aula, distribuídas em duzentos dias letivos. A meta de cada escola de Ensino Fundamental é fornecer ao aluno acesso à base comum nacional e à parte diversificada, o que inclui as características regionais da sociedade, da cultura, da economia e do cotidiano do aluno. A partir de 2006 a Lei 11.274 de 6 de fevereiro alterou a redação da Lei 9.394 de 1996 dispondo a duração do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A legislação brasileira, na área educacional, apresentou grande avanço com a promulgação da Constituição de 1988 que deu os rumos da legislação posterior, no âmbito dos estados, municípios e do Distrito Federal. A partir daí, surgiram novas leis para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer diretrizes para a educação do Brasil.

No mesmo ano da aprovação da LDBEN de 1996, o Congresso Nacional fez alterações no texto constitucional referentes à educação, como a Emenda Constitucional n. 14, acrescentando, por exemplo, no inciso VII do Artigo 34, a alínea e, a seguinte redação: “aplicação do mínimo exigido da receita resultante de imposto estadual compreendido a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (...)”; no Artigo 208, inciso I e II: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (inciso I); “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Inciso II); no Artigo 211, o seguinte parágrafo:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Art. 211, § 1º).

Com essas mudanças, criou-se o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério (FUNDEF)¹²

¹²A partir de janeiro de 2007, o FUNDEF, que atendia somente o Ensino Fundamental, foi substituído pelo FUNDEB. A emenda constitucional n. 53, de 19/12/2006, deu nova redação ao § 5º do Art. 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o Fundo que inicialmente foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29/12/2006 que foi convertida na Lei 11.494 de 20/06/2007.

Várias ações do governo pareciam mostrar a preocupação com o novo modelo educacional das escolas brasileiras em todos os níveis e, a partir de 1997, o Ministério da Educação, atendendo ao artigo 210 da Constituição Federal, que determina conteúdos mínimos para o ensino fundamental a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, divulgou um conjunto de textos, com dez volumes, para o Ensino Fundamental I e II e, no ano seguinte, para o Ensino Médio. Os textos, intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram publicados e distribuídos nas escolas a partir de 1997. Esses documentos têm como função refletir a respeito da prática pedagógica e apoiar as atividades de planejamento de aulas, de análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos por parte dos professores e da equipe pedagógica escolar.

Jamais, até então, a educação tivera tantos projetos como nesse período. Criou-se o Programa de Avaliação Nacional da Escola Básica (SAEB), Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Exame Nacional de Cursos (ENC)¹³, visando à avaliação das atividades de ensino/aprendizagem e o estabelecimento de uma direção geral educacional.

¹³Conhecido como Provão.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS - ARTE/MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com a descrição de aspectos históricos da política educacional e da educação brasileira, vistos no capítulo anterior, percebeu-se que a educação sofreu consideráveis mudanças (legais e práticas) e que, como toda mudança, aquelas geraram muitas inquietações. Sem dúvida, quando esses aspectos foram considerados, nota-se que o processo educacional brasileiro foi marcado por rupturas e a prática musical não poderia deixar de sofrer com essas rupturas e instabilidades no cenário educacional. Far-se-á, a seguir, uma trajetória da arte na educação brasileira, com ênfase na prática de ensino da arte, enfocando a música nas escolas, situando-a no contexto educacional e social brasileiro.

Voltando aos primeiros educadores - os padres jesuítas – noções da moral vigente, dos costumes, da religiosidade cristã católica passaram a ser transmitidas por meio de métodos pedagógicos europeus. Esse momento foi marcado pela imposição da cultura européia, enfatizada pela rigorosa disciplina da própria Ordem Jesuítica, cuja inspiração era militar. Na mentalidade do colonizador europeu não havia lugar para levar em consideração a cultura e os valores locais, visto que outros povos fora do espaço europeu eram considerados até mesmo destituídos de alma. Daí a grande imposição cultural e educacional. Como visto na trajetória, a educação no Brasil realizou-se por meio da atividade de religiosos, dentre os quais se destacavam os jesuítas. No campo da música, a documentação existente apontava para o fato de que seu ensino vinculava-se à prática musical exigida pela Igreja Católica e acontecia, principalmente, no ensino de canto para o serviço religioso. Foi no século XIX, a partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa, que a prática institucional da música, até então restrita à Igreja Católica, estendeu-se também aos recém criados teatros. Porém, poucas referências existem sobre como a música era institucionalmente ensinada, bem como sobre a prática informal da música popular que se supõe ter valorizado a habilidade instrumental e a improvisação (FONTERRADA, 2005, p. 194).

A Primeira Constituição do Brasil, de 1824, garantia “o direito à instituição primária a todos os cidadãos” e “colégios e universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Artes” (BRASIL. Constituição de 1824, art.

179), mas a menção ao ensino da música nas escolas públicas veio a existir somente a partir de 1854 por um Decreto¹⁴; antes disso, encontram-se somente alguns registros de atividades de música em escolas como a dos negros escravos ou as do padre José Maurício. Para Costa, o Colégio Pedro II instituiu o ensino de música anteriormente ao decreto:

O Decreto nº 1331^a - de 17 de fevereiro de 1854 aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O Art. 47 do referido decreto determina o currículo a ser seguido pelas escolas públicas, no qual se incluem “*noções de música e exercício de canto*. Verifica-se que, antecipando-se ao Decreto, o Colégio Pedro II já tem no seu currículo o ensino de música desde a sua criação em 1837 (2005, p. 1024)¹⁵.

Peres Tirsa complementa a informação de Costa apontando que o Regulamento do Colégio, de 31 de janeiro de 1838, mostrava que seu currículo continha, entre outras disciplinas, a música vocal (TIRSA, 2003, p. 36). Porém, considera-se a data de 1854, quando, então, foi oficialmente aprovado e regulamentado o ensino nas escolas públicas, e o ensino de noções musicais e exercícios de canto foram implementados.

A partir dessa data, vários outros decretos apareceram na trajetória do ensino da música na escola, como o decreto federal n. 981, de 1890, que passou a exigir a formação especializada do professor de música cuja atividade começou a ser oficialmente estabelecida. A primeira reforma, realizada pelo Conselheiro Leôncio de Carvalho, dava autonomia ao professor, permitindo que ensinasse doutrinas que acreditava serem verdadeiras e métodos de ensino de sua livre escolha. O Ministro do Império, em 1889, dizia ser fundamental formar “professores com a necessária instrução científica e profissional” e com o Decreto Federal nº 981, de 28 de novembro de 1890, passou-se a exigir a formação especializada do professor de música.

A Escola Normal de São Paulo, hoje Escola Estadual Caetano de Campos, teve importante papel no que diz respeito à prática musical. Logo na sua fundação

¹⁴Decreto n.1331A de 17 de fevereiro de 1854 aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O Art. 47 do Cap. III, Título II regulamentou o ensino primário nas escolas públicas e determinou que tivesse entre outras matérias noções de música e exercícios de canto (Coleção das Leis do Império do Brasil).

¹⁵Comunicação ANPPOM – Décimo Quinto Congresso realizado em 2005.

(1846) tentou-se criar, pela lei n. 5 de fevereiro de 1847, uma Escola Normal para moças¹⁶ na qual constava em seu currículo aulas de música vocal e instrumental. Embora essa alteração não tenha ocorrido, sendo suprimida pela lei n. 31 de maio de 1856, sua intenção era de incluir a Música no currículo, entre as disciplinas de Gramática da Língua Nacional, Aritmética (teoria e prática das quatro operações) e Língua Francesa. Entre 1907-1908 a escola ofereceu dois cursos, o secundário e das escolas-modelos anexas que estabeleciam em seu currículo as disciplinas Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Ginástica e Exercícios Militares, *Música*, Desenho e Trabalhos Manuais. A música foi, a partir daí, incluída às demais disciplinas do currículo obrigatório.

Na década de 1920, juntamente com o movimento modernista, a música começou a ganhar espaço entre os educadores e intelectuais. Mário de Andrade passou a propugnar por uma música com identidade brasileira; defendeu a função social da mesma, além de buscar a valorização do folclore e da música popular para fundamentar a criação musical erudita. Do ponto de vista institucional, a forma mais completa de educação musical surgiu com a criação do Canto Orfeônico, desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) a partir de 1931 e estendido, por meio do Decreto n. 19.890, para todo ensino público brasileiro, em nível federal, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. A música tornou-se, assim, disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais até o final da década de 1950.

Segundo Alessandra Lisboa em sua dissertação de mestrado, o Canto Orfeônico foi pensado inicialmente na Europa como um alfabetizador musical de grandes massas populares, idealizado para alcançar grande contingente da população para que fossem levadas a uma “socialização” do ensino musical e inseridas no sistema público de educação (LISBOA, 2005, p. 12). No Brasil, essa prática foi instituída no Rio de Janeiro e, gradativamente alcançou outros estados brasileiros, culminando, em 1942, com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, especializado na formação de professores para atuação em escolas públicas. Foi o ápice da concretização desse projeto político. Lisboa mostra que Villa Lobos não foi o pioneiro na prática do Canto Orfeônico no Brasil, pois as

¹⁶Diferenciada das escolas criadas para os rapazes, nas quais seu currículo era organizado com disciplinas que julgavam serem adequadas aos meninos. A música constava apenas no currículo para as meninas.

primeiras manifestações foram observadas no sistema público de ensino do Estado de São Paulo no início da República (1910-1920), sob responsabilidade dos educadores Carlos Gomes, João Gomes, dos irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, entre outros. Em música, trabalhavam com métodos de ensino que visavam uma instrução musical voltada para o social e que contribuíssem para renovar o ensino ministrado em Conservatórios (Ibid, p. 13). Essa nova prática foi, assim, o germe para o projeto de Villa Lobos, que baseou sua concepção sobre a idéia de música nacional como vinha sendo discutida por alguns participantes da Semana da Arte Moderna, sobre a falta de identidade brasileira nas artes, até então baseadas em modelos e padrões europeus. As tendências vanguardistas dirigiam a procura por identidade nacional nas artes. No contexto do ensino público, as propostas educacionais mais gerais tinham como fonte às idéias do educador Anísio Teixeira, discípulo de Dewey¹⁷, que lutava por uma reforma educacional, e que veio a ser conhecida como a Escola Nova. Teixeira apresentou um novo modelo para o sistema educacional, pautado nas idéias de obrigatoriedade, unidade, gratuidade, laicidade e cientificidade para os diversos graus de escolaridade, cuja atribuição era responsabilidade e dever do Estado.

Com esse espírito de inovação, no campo da arte na escola, Anísio Teixeira trouxe para o Brasil idéias que retiravam a arte culta do lugar mais alto, onde estivera até então colocada, e a inseria no centro da comunidade. Assim, na escola, o ensino da música deveria ser acessível a todos e não somente aos talentosos; esse modelo abria espaço, também, para a atividade do professor especialista em música.

Percebe-se que, tanto a idéia de Villa-Lobos, ao procurar implantar seu projeto de educação musical por meio do canto orfeônico, quanto à de Anísio Teixeira com o movimento Escola Nova, foram de colocar a arte e a música acessíveis a um maior contingente de pessoas.

Esse modelo de ensino musical, o Canto Orfeônico, foi substituído na década de 1960 pela Educação Musical, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, de 1961. Essa nova área proposta para o ensino público passou a ser de interesse também dos músicos brasileiros que então trabalhavam em escolas especializadas e

¹⁷ John Dewey (1859-1953) educador norte-americano, considerado o maior teórico do século XX. Com a teoria Escola Nova, contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. Importante ativista e defensor da democracia.

acabaram por atingir, indiretamente, as escolas públicas. Esses professores defendiam objetivos que espelhavam teorias da Educação Musical européia que desde o início do século XX revolucionavam a área com novas idéias: incentivo à prática musical por meio do uso do corpo, ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva, desvinculação da aula de música tradicional que visava exclusivamente o ensino de instrumento.

Essa nova linha foi também incentivada pelo professor e compositor Hans Joachim Koellreutter, que chegou ao Brasil no final dos anos 30, momento em que Mário de Andrade, Villa-Lobos e outros defendiam os princípios nacionalistas (FONTERRADA, 2005, p. 198-199). Trouxe idéias para o ensino de música que ganharam nova dimensão, “captando as grandes mudanças paradigmáticas que influenciaram a maneira de encarar a educação musical e questionar seu valor” (Ibid, p. 200).

Na década de 1960, foi criado pela Comissão Estadual de Música, o Curso de Formação de Professores de Música. Seria um investimento na formação musical do professor de música, se tivesse prosseguido, mas não conseguiu sua legalização e houve apenas uma turma que nem ao menos conseguiu o diploma. No entanto, cabe ressaltar que os alunos tiveram o contato com um corpo docente respeitável e que muitos se tornaram músicos atuantes no cenário musical paulistano e brasileiro.

Foi promulgada, então, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, no ano de 1961. A reforma introduziu mudanças no ensino primário, estava preocupada em melhorar a qualidade do ensino que o Estado oferecia e em remover certos obstáculos ao prosseguimento dos estudos no nível ginásial (PALMA FILHO, 1996, p. 2). A Lei será estudada no próximo capítulo, mas cabe ressaltar que ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições, competia indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (ginásial e colegial – posterior ao ensino primário) e o artigo 35 refere-se a cada ciclo tendo disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. Na prática, entende-se conforme citado no artigo 38: “na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: (...) IV - atividades complementares de iniciação artística” que a Lei trouxe para as escolas o ensino da educação musical no currículo como disciplina, como já mencionado, substituindo o Canto Orfeônico.

A partir de meados dos anos 1970, com a maior democratização, ocorreram novas formas de lutas sociais e, em 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que

regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus. A Resolução nº 8, do Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e sua amplitude. O Parecer n. 853 do Conselho Federal de Educação definiu a doutrina de currículo, indicou os conteúdos de núcleo comum, apresentou o conceito de matéria, orientou suas formas de tratamento e integração, e indicou os objetivos das áreas de estudo e do processo educativo, remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação brasileira.

Quanto ao ensino da Arte e da Música, depois da implantação dessa lei e até hoje, este vem passando por inúmeras mudanças, parece que perdendo seu espaço na escola. A ênfase passou a ser com o processo, sem que se pensasse no produto. Com a Lei 5.692/71, extinguiu-se a disciplina Educação Musical substituindo-a na grade curricular pela atividade da Educação Artística. Percebe-se que, vista como atividade e não como disciplina obrigatória, acabou por contribuir para o enfraquecimento do ensino da música nas escolas. O artigo 7º define para a disciplina, entre outras:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...] (Lei 5.692/71, cap. I).

Os cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística passaram a existir na década de 1970 para suprir a demanda de docentes qualificados que atuassem em todas as linguagens e com caráter polivalente e a oferecer a habilitação curta de dois anos de formação geral em todas as linguagens artísticas e a habilitação plena de mais dois anos numa área artística específica. Esses deveriam dominar e dar conta das quatro áreas de expressão. A crítica vigente era de que parecia inconcebível acreditar que um aluno conseguisse apreender conhecimentos de cada linguagem artística e ao mesmo tempo estivesse preparado pedagogicamente para ser professor das quatro linguagens propostas no currículo. O resultado acabou sendo a colocação desses professores no mercado de trabalho com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas pelo fato de terem que dominar, em curto espaço de tempo, quatro diferentes áreas artísticas impedindo o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA, 2001, p. 250). Espera-se ainda do professor de Educação Artística, que dê conta das quatro áreas em um

reduzido tempo (duas aulas por semana) em que a disciplina é destinada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Os professores depois de formados optam pelo desenvolvimento da área em que fez a sua habilitação e em sua prática, por razões diversas, há o predomínio da sua especialidade, seja em artes visuais, teatro, dança ou música. Na área específica musical, muitos professores não lecionavam Educação Artística na escola regular, pois optavam pelas escolas livres ou especializadas.

Para alguns estudiosos, a Educação Artística, nas décadas de 1970 e 1980, funcionou como um espaço de liberdade de expressão em meio ao regime militar. Esse caráter que lhe foi atribuído acabou por levar a disciplina a ser entendida como uma aula de lazer, entretenimento e, portanto, com menor valor em comparação com as disciplinas teóricas e técnicas. O professor de Educação Artística era chamado para atuar nas festas comemorativas, para ensaiar os hinos patrióticos e canções que enfeitavam a escola nas datas especiais, mas não muito mais do que isso.

Até 1996, quando então foi sancionada a nova e atual Lei de Diretrizes e Bases, a LDBEN n. 9.394, a atividade Educação Artística manteve suas características de criação. Pela nova lei, a arte passou a fazer parte da grade curricular do Ensino Fundamental como uma área de conhecimento, tornando-se obrigatória como disciplina, e não mais como atividade e apontando assim, uma nova maneira de se encarar o ensino de arte.

Como disciplina obrigatória, Artes, como é hoje chamada, é objeto de estudo e regulamento em um volume dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando servir de subsídio ao professor. Os parâmetros do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Artes, na área de música, têm objetivos que se aproximam das intenções dos educadores musicais: propõe a pesquisa, exploração, desenvolvimento, improvisação, composição, como se pode notar no fragmento abaixo:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (PCN-Arte, 1998, p. 80).

O conteúdo apresentado, que incentiva a flexibilidade, traz sugestões de atividades e metodologias, conhecimentos específicos que podem levar o aluno a reflexões e discussões variadas, como a identificação da música existente apreciada por ele e por outras culturas; aborda o tema dos efeitos causados na audição pela poluição sonora; discute os usos e funções da música no cotidiano, entre outras.

Segundo seus autores busca-se uma transformação da escola na qual o ensino da arte seja encarado com novas possibilidades. Sabe-se que a disciplina teve um percurso com muitas instabilidades e a lei parece promover, com sua obrigatoriedade na grade curricular do Ensino Fundamental para essa nova visão. A respeito da formação de professores também se obteve uma significativa mudança: os cursos de Educação Artística desmembraram-se em áreas específicas e foi assim substituído pela licenciatura em Educação Musical.

Diante dessa situação, a música é uma das quatro linguagens a ser trabalhada na disciplina Artes no currículo das escolas, mas na prática seu conteúdo é ainda timidamente aplicado e permanece subordinada às disciplinas específicas do currículo geral.

3. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Esse capítulo versa a respeito das políticas públicas educacionais - leis que as norteiam, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o Plano Nacional de Educação - PNE, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (substituindo o FUNDEF), o projeto de Lei 2.732 de 2008, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo de 2008, para que se possa entender como a prática musical nas escolas públicas paulistas tem sido pensada e encaminhada desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.1. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Breves Considerações

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart (1961-64), quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Era Ministro da Educação Antonio Ferreira de Oliveira Brito (1961-62), advogado, e que foi, em 1963, designado para o Ministério das Minas e Energia.

O primeiro projeto da Lei 4.024 foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948 e foram necessários treze anos de debate até o texto final, conforme foi tratado no capítulo I.

A lei, como projeto, teve o propósito inicial de tornar a questão educacional um assunto público - até então, assunto somente de especialistas, conforme citam alguns autores. Para José M. P. Azanha (1999), o primeiro passo foi dado em 1948, quando o Ministro da Educação, Clemente Mariani, enviou a Câmara Federal, o primeiro anteprojeto, conforme era previsto na Constituição de 1946, no Art.5º; XV; d, no qual se lê; “Compete a União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil).

O texto, aprovado e transformado na Lei n. 4.024, entretanto, representou um retrocesso daquele anteprojeto, visto que o Deputado Carlos Lacerda apresentou dois substitutivos que mudaram o teor e o caráter das discussões sobre o assunto. Havia um embate entre os que defendiam o direito da família na escolha da educação de seus filhos e os que advogavam o monopólio do Estado em matéria de

educação. Afirma, ainda, o educador que nesse quadro nasceu e se consolidou a campanha nacional de defesa da escola pública, envolvendo estudantes, professores e sindicatos. A figura do professor Roque Spencer Maciel de Barros foi muito importante nesse movimento para a defesa de uma escola laica, democrática e gratuita. Segundo sua visão, só o Estado poderia ser o educador, pois somente a ele cabe pensar em educação sem a ambição do lucro. Segundo Azanha, dessa Lei ainda advinha o quadro educacional em uso até o final dos anos 1990, quando escreveu:

O quadro educacional de hoje tem fortes semelhanças com aquele de há quarenta anos naquilo que apresenta de confusão conceitual induzida. Confunde-se a liberdade de ensino com a desregulamentação permissiva, principalmente no ensino superior; confunde-se o papel do Estado como educador com o de simples provedor de recursos para interesses que não são os públicos; e por fim, confunde-se a qualidade da educação com uma suposta satisfação do consumidor simplesmente aturdido pela insegurança do futuro de seus filhos (AZANHA, 1999, p. 169).

Diante dessa argumentação, percebe-se a intenção, mas não concretização dos ideais do anteprojeto que tornou a Lei n. 4.024, segundo observa o educador Azanha, obsoleta após treze incansáveis anos de discussão antes de sua promulgação.

Quanto à questão das disciplinas que faziam parte do Ensino Médio¹⁸, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 determinou, no seu artigo 35º, que haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas em cada ciclo. Diante disso, depois de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico, já enfraquecido foi substituído pela Educação Musical. A música não constava nos artigos da Lei de 1961 como disciplina obrigatória na escola, mas a Lei determinava que algumas atividades complementares deveriam ser desenvolvidas nos currículos do Ensino Médio. E aí entrava a música. É importante salientar, também, que esse período, segundo aponta o texto de introdução dos Parâmetros Curriculares de Arte do Ensino Fundamental, foi de mudanças na visão dos educadores musicais brasileiros que disseminaram conceitos musicais provenientes da Europa, entre eles o conceito de que a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Esse novo enfoque dado à música veio se contrapor às idéias do Canto Orfeônico que parecia

¹⁸A educação de grau médio era a que dava prosseguimento à ministrada na escola primária, destinada à formação do adolescente, organizada em dois ciclos: ginásial e colegial.

tradicional entre outras coisas por insistir no ensino da música como linguagem, oferecendo aos alunos princípios de teoria musical, solfejo, ditado rítmico, melódico entre outras práticas.

A segunda Lei n. 5.692 foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici e o Ministro da Educação Jarbas Gonçalves Passarinho. Essa lei tinha como finalidade ajustar a escola brasileira às linhas de desenvolvimento da sociedade, melhorando a qualidade da mão de obra nacional e ampliando o nível de escolaridade da população; assim, a formação educacional passou a ter um cunho mais profissionalizante. Essa mudança gerou a necessidade de mudanças nos currículos e, por essa razão, a Educação Musical foi substituída pela Educação Artística instituída como atividade no currículo escolar de primeiro e segundo grau. Vê-se na redação do artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, *Educação Artística* e Programa de Saúde nos Currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto a primeira o disposto do Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (Art. 7º).

Como não existiam professores para lecionarem Educação Artística nas escolas, considerada como atividade polivalente por possuir quatro áreas distintas Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho, o Conselho Federal da Educação instituiu o Curso de Licenciatura em Educação Artística, alterando o currículo do curso de Educação Musical.

A partir da implantação dessa Lei, os professores de Educação Artística vieram a adquirir uma formação polivalente que pouco parece ter contribuído para o ensino das linguagens artísticas, principalmente no que diz respeito à música. Esta que acabou por se tornar uma prática sem caráter de disciplina e passou a ser vista como uma atividade para ornamentar as escolas em datas comemorativas ou como recreação.

A Lei 5.692/71, após vinte e cinco anos de implementação, foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996. Esta Lei veio como resposta às expectativas e demandas do grande desafio de educar em uma sociedade globalizada. Com a promulgação da Constituição de 1988, as leis

anteriores foram consideradas obsoletas, mas, mesmo assim, o debate da nova lei só veio a ser concluído em 1996. Foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo então Ministro da Educação, Professor Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996 e baseava-se, principalmente, na defesa do princípio universal da educação para todos e na apresentação de diversas mudanças em relação às leis anteriores.

No curso da sua elaboração na Câmara dos Deputados, a Lei 9.394/96 esteve a cargo de diversos relatores, entre os quais Renato Vianna, Jorge Hage e Ângela Amim e no Senado sob a responsabilidade dos Senadores Cid Sabóia de Carvalho e Darcy Ribeiro. O relator Darcy Ribeiro foi de fundamental importância nas determinações dos artigos da lei; nota-se o reconhecimento de tal contribuição quando, sancionada pelo Presidente da República em ato solene, propôs-se que fosse chamada Lei Darcy Ribeiro. A produção do senador na área de Educação e Cultura deixou marcas no país, dentre elas pode-se mencionar a criação dos Centros Integrados de Educação Pública. Sua trajetória sempre esteve próxima à liderança do governo; foi Ministro-Chefe da Casa Civil do Presidente João Goulart, em 1963, Vice-Governador do Rio em 1982, Secretário da Cultura e Coordenador do Programa Especial de Educação e Senador da República de 1991 a 1997.

É importante destacar a presença do Professor Paulo Renato Souza (1995-2002) como Ministro da Educação, que teve importante papel nas mudanças propostas pela Lei. Dentre elas, pode-se citar a prioridade dada ao Ensino Básico ao se criar órgãos como o FUNDEF (substituído em 2007 pelo FUNDEB) voltado ao investimento do Ensino Básico; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), como referencial curricular de âmbito nacional; o investimento nos cursos superiores para se oferecer melhor preparo ao professor; a política educacional enfocada no professor como principal personagem do processo, passando a investir mais na capacitação do docente; na exigência do artigo 87º, § que determinou um prazo de dez anos para que todos os professores se formassem em nível superior. Essas ações foram desenvolvidas para o cumprimento da Lei; o que evidencia um momento importante de discussão sobre a educação nacional brasileira.

Nota-se que tantas ações foram criadas visando atender a todos os níveis do modelo educacional; mas, ao mesmo tempo, percebe-se ainda a distância entre a

legislação e sua prática, como mostram as recentes avaliações de ensino que colocam o Brasil em uma classificação péssima ao nível de educação.

Como alteração significativa para a linguagem artística, a lei determinou a obrigatoriedade das artes no currículo da Educação Básica como se nota no artigo 26º:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (artigo 26º, § 2º).

Se por um lado o artigo foi importante para a área artística, tornando a disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Básico, por outro lado parece que para a música essa situação não se modificou. A música continuou a ser uma entre as quatro linguagens da disciplina Artes, com duas horas-aula por semana para cada série e professores polivalentes responsáveis pelas aulas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente é a Lei 9.394/96 com algumas alterações ocorridas nesses mais de dez anos existentes. Para o cumprimento das metas por ela determinadas, criou-se o Plano Nacional de Educação (2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1999), as Propostas Curriculares para o Estado de São Paulo (2008) que serão tratados a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases prevê no seu artigo 87º a criação do Plano Nacional de Educação. Por meio da Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 esse plano foi aprovado, com duração de dez anos (art. 1º). É um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão das ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país.

O Plano traça alguns objetivos prioritários e, entre eles, privilegia a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência do aluno, com sucesso, na educação pública. Uma das oportunidades de obter-se essa igualdade e ampliação de aprendizagem é a permanência em tempo integral das

crianças na escola, enfatizando algumas atividades, entre elas, as atividades artísticas.

De igual importância como meta para melhorar a qualidade do ensino, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF foi instituído pela Emenda n. 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto n. 2.264 de junho de 1997. Foi implantado nacionalmente em 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A Constituição de 1988 vinculava 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n. 14/96, 60% desses recursos passaram a ficar reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Em 20 de junho de 2007, o FUNDEF foi substituído, por meio da Lei 11.494, pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; enquanto o FUNDEF destinava-se exclusivamente ao Ensino Fundamental, o FUNDEB deve financiar toda a Educação Básica.

O FUNDEB terá vigência até 2020 e deverá atender, a partir do terceiro ano, quarenta e sete milhões de alunos da Educação Básica (Creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e de Jovens e Adultos). Para atender esses alunos da Educação Básica com melhoria na qualidade de ensino, talvez o Fundo, também destinado à formação contínua dos profissionais, possa ser destinado à área de artes beneficiando os professores com capacitações contínuas, tentando suprir a defasagem de conhecimento nas práticas musicais.

Como outra ação importante, na tentativa de se criar uma referência curricular nacional para o ensino, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um ano após a promulgação da Lei 9.394. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados a partir de 1997, divididos em introdução e um volume para cada disciplina. A área de Artes, por ser disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, recebeu um livro texto para servir de subsídio ao professor. Os livros textos que interessam a esse trabalho serão abordados separadamente; Artes para o Ensino

Fundamental – 1 a 4ª séries (primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental) e 5ª a 8ª séries (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) e Música, que não recebeu um volume, mas conta com um conteúdo específico no caderno de Arte.

No volume da introdução é apresentada a visão dos educadores que o elaboraram e é indicado que o documento deve servir como um apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, como ferramenta para a formação e atualização profissional dos professores.

Para entender-se o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares reproduziu-se na íntegra o texto abaixo apresentado em um dos volumes publicados (PCN, primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, V. Introdução, 1997, p. 15).

“O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos, aproximadamente, setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os

resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997)”.

A partir do entendimento desse processo de elaboração, parte-se para a análise dos conteúdos de Artes do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares do Primeiro e Segundo Ciclos (1ª a 4ª séries) foram publicados em 1997, pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Fundamental e divididos em dez volumes.

O volume que trata das artes para o Ensino Fundamental, primeiro e segundo ciclos, está dividido em duas partes, sendo que a primeira trata da arte com seus objetivos e conteúdos e a segunda das quatro linguagens da disciplina Artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Os autores do documento expõem seu entendimento do significado da arte na educação e tratam de questões relativas ao ensino e à aprendizagem em Arte para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Os conteúdos gerais do ensino da Arte, segundo os PCNs, estão baseados em três eixos norteadores: a produção, fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer e as questões relacionadas a ele; a fruição a apreciação de arte e seu universo; a reflexão a construção de conhecimento a respeito do seu trabalho e dos colegas.

Os conteúdos foram descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas, mas o professor tem flexibilidade para adequá-los à situação de sua sala de aula.

Com o objetivo de dar continuidade ao conteúdo do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental foi publicado o Parâmetro Curricular do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) de Artes em 1998. A primeira parte do documento tem a função de analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem da Arte, estimulando o professor

a conhecê-la em sua contextualização histórica, pedagógica e estética e a ter contato com conceitos do conhecimento artístico. A segunda parte dá destaque às quatro linguagens: Artes Visuais, Música Dança e Teatro, com objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação, além de orientações didáticas e bibliográficas.

O documento partiu do reconhecimento que a disciplina Artes teve na atual legislação educacional brasileira, sua importância no desenvolvimento da formação de crianças e jovens, incluindo-a como disciplina obrigatória da Educação Básica.

A disciplina Artes, área que se encontra referida no documento, visa destacar aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. Por essa concepção, a formação do estudante deve ser ampliada, atingindo a formação do cidadão, intensificando as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior quanto com o exterior. O aluno, além de produzir trabalhos artísticos, deve, também, tomar conhecimento da produção artística de outras culturas, compreendendo a diversidade de valores que orientam tanto os modos de pensar e agir do indivíduo, quanto os da sociedade. Assim, espera-se que se tornem capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício da percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade, construindo sua identidade e consciência e compreendendo melhor sua inserção e participação na sociedade.

Nos objetivos gerais do ensino da disciplina Artes, o PCN trata das quatro áreas e destaca que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem, materiais, instrumentos e procedimentos; construir relação de autoconfiança com a produção artística pessoal; compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas; entre outros.

Os PCNs enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando que o aluno adquira um conhecimento com o qual saiba situar a produção de arte. Os professores deveriam acolher a diversidade

do repertório cultural que o aluno traz para a escola, os produtos da comunidade em que a escola está inserida e, também, os das diversas culturas e épocas.

O documento também aconselha que se procure criar critérios para a seleção e organização dos conteúdos gerais da disciplina Artes. Para tanto, é preciso considerar conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores; que valorizem as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira; que possibilitem que os três eixos (fazer, refletir, contextualizar) da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

A avaliação, como parte do processo de ensino, precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e na orientação do projeto educativo na área e para que ela se dê, apontam-se três momentos para sua concretização: a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos; nesse caso, ela deve ocorrer previamente a uma atividade; a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos; a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática, para analisar como a aprendizagem ocorreu.

Supõe-se que os alunos dos terceiro e quarto ciclos apropriaram-se, nos ciclos anteriores, das questões relativas ao conhecimento da arte. Portanto, é importante que mostrem que podem dominar com maior propriedade conteúdos assimilados nas séries anteriores e que as linguagens da arte tendam a se refletir nos trabalhos pessoais e ou grupais com autonomia. Nesse momento, além de ter aprendido as normas e convenções das distintas linguagens artísticas, o aluno poderá interpretá-las, reconhecer com maior clareza que existe contextualização histórico-social e marca pessoal nos trabalhos artísticos. No primeiro e segundo ciclo (1ª a 4ª séries do ensino fundamental), o aluno deve tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história. Nesse período, o aluno é capaz de estabelecer conexões entre os trabalhos escolares e a cultura extra-escolar, que envolve os objetos de estudo, tanto no âmbito de sua comunidade como no da produção nacional e internacional à qual tiver acesso.

Feitas as considerações necessárias para o entendimento da área de Artes, passa-se ao item que diz respeito à música do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Ao professor, propõe-se trazer a diversidade do desenvolvimento tecnológico que atualmente vem modificando as referências musicais das sociedades. Os produtos propostos para as séries iniciais são as composições, improvisações e interpretações.

Quanto aos objetivos, o aluno deverá desenvolver o ritmo, a melodia, a harmonia, o timbre com instrumentos musicais ou a voz; a percepção auditiva e a memória musical; explorar os diversos sons de diversas naturezas e procedências; conhecer a grafia musical; interpretar músicas do decorrer da história; apreciar e analisar várias manifestações musicais; adquirir conhecimento sobre profissionais da área musical. O conteúdo mostra-se vasto e com uma grande flexibilidade para que o aluno atinja os objetivos propostos no decorrer dos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Basicamente a música deverá ser trabalhada para que o aluno componha, improvise e interprete de várias maneiras músicas de várias procedências.

Quanto ao terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental na área de música, propõe-se como objetivo a pesquisa, exploração, desenvolvimento, improvisação, composição, como se nota no fragmento abaixo:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (PCN-Arte, 1998, p. 80).

Considera-se que, nas últimas décadas, houve uma ampla modificação no pensamento, na vida e no gosto dos jovens. Em vista disso, faz-se necessário a procura e, principalmente, a reflexão a respeito de novos caminhos que ajudem o desenvolvimento da Educação Musical. Esta deve considerar o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais, partindo do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sócio-cultural, mas, ao mesmo tempo, vir a contribuir para a humanização dos alunos. Os objetivos gerais dos PCNs de música deixam clara essa intenção, pois

apresentam propostas de como alcançar o progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, timbrístico nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar; desenvolver a percepção auditiva, memória musical; pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências; fazer uso de formas de registro sonoro; utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, entre tantos outros que visam a aprimoramento da sensibilidade musical, valorizando as diversas culturas musicais, especialmente a brasileira. O aluno precisa compreender a música como produto cultural e histórico. Os dois volumes referentes ao ensino fundamental em música mostram uma seqüência de conhecimentos, sempre deixando a cargo do professor o seu início, dependendo da sua turma ou classe.

Após onze anos da publicação dos Parâmetros Curriculares, o Governo do Estado de São Paulo criou, no corrente ano, uma Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. Foi elaborada com a intenção de atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado e propõe subsídios aos profissionais que integram a rede de ensino para aprimorarem seu conhecimento. Segundo a Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro¹⁹, a elaboração é mais do que uma simples orientação: é a própria ação dirigida para um foco definido, que é a qualidade da educação. Com isso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumuladas, ou seja, da sistematização, da revisão e da recuperação de documentos, publicados e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas.

A equipe que elabora as Propostas de Artes conta com o apoio de Mirian Celeste Ferreira D. Martins, ex-professora do Instituto de Artes da UNESP – Artes Visuais; Gisa Picosque, professora do Espaço Pedagógico em São Paulo – Artes Cênicas; Sayonara Pereira, bailarina, coreógrafa e pedagoga em dança – Dança,

¹⁹Especialista em Educação foi secretária executiva do Ministério da Educação em 2002 e presidente do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais entre 1995 e 2002, ambos os cargos durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo em substituição à professora Maria Lúcia Vasconcelos que pediu demissão do cargo em 2007.

Geraldo de Oliveira Suzigan, professor de música – Música e, atualmente, Jéssica Makino, professora da UNESP.

Como apoio para aplicação das novas propostas, o professor da rede pública estadual recebe, a cada bimestre para a disciplina que leciona um volume específico para cada série com conteúdos e atividades a serem realizadas em sala de aula.

A arte, vista como área de conhecimento e linguagem parte, dentro das Propostas Curriculares, da articulação de três eixos metodológicos: criação/produção em Arte – o fazer artístico; fruição estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica; reflexão – a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas. Desse modo, esse olhar para a arte como objeto de estudo no contexto escolar é a idéia que impulsiona os caminhos traçados para o caderno dirigido ao professor, como orientação para os processos educativos de todas as séries.

Quanto ao conteúdo de música, o professor Geraldo Suzigan concedeu uma entrevista para este trabalho e mostrou parte do material proposto, no qual o enfoque é partir da canção com um critério de escolha de repertório que se torna um dos pontos mais relevantes para que a proposta atinja seu objetivo maior: o aluno aprender a ouvir não qualquer canção, mas a “melhor canção”²⁰; para tanto, sugere obras de compositores como Milton Nascimento, Edu Lobo, Chico Buarque, Moacir Santos, Elis Regina, Zimbo Trio, Tom Jobim, entre outros. Considera dois pontos relevantes: o primeiro que os alunos, a partir desse material desenvolvido, adquiram uma competência leitora da linguagem musical: como se ouve, o que se ouve, partindo de escutas orientadas e segundo a escrita. Acredita que, com esse material, o professor de Artes, mesmo sem especialização em música, terá um caminho para que ela tenha seu espaço na escola tanto quanto as Artes Visuais o têm.

O projeto está em fase de implementação no Estado e os elaboradores acreditam que as mudanças ocorrerão de acordo com as necessidades e os resultados obtidos nas diversas avaliações feitas durante o processo.

Busca-se, com as políticas públicas aqui comentadas e outras que surgiram após a publicação da LDBEN 9.394/96, um caminho para que a prática musical das escolas públicas volte a retomar seu espaço perdido. Recentemente, com divergência de opinião entre os educadores musicais, foi feita a sugestão pelo

²⁰Veja entrevista Suzigan (apêndice IV) em que o músico sugere canções populares de alguns compositores populares brasileiros como a melhor canção a ser oferecida aos alunos.

Senador Roberto Saturnino, durante a audiência pública realizada no dia 22 de novembro de 2006, de um projeto inicial de lei que inclui a música como disciplina obrigatória no currículo escolar.

A medida seguinte foi o Projeto de Lei do Senado, de autoria da Senadora Roseana Sarney, propondo a alteração da Lei 9.394/96 e incluindo o ensino musical como disciplina obrigatória ao Ensino Básico. A proposta apresenta justificativa de que o ensino de arte nas escolas acarreta uma prática polivalente, pois se refere a quatro áreas de linguagem artística e permite a ausência do ensino de música nas escolas. No Ensino Superior existem cursos específicos de cada área e, mesmo assim, prevalece a polivalência na grade curricular. Após debates, e uma ampla campanha promovida por entidades e profissionais mobilizados em torno do Grupo de Articulação Parlamentar - Pró-Música - GAP²¹, a Comissão de Educação e Cultura aprovou no dia 29 de maio de 2008, por unanimidade, o Projeto de Lei 2.732/08²², do Senado, que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica, 1º e 2º graus. O relator da matéria, deputado Frank Aguiar do PTB de São Paulo, recomendou a aprovação da medida por acreditar no ensino da arte musical nas escolas.

A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9.394/96 que determina o aprendizado de Artes no Ensino Fundamental e Médio, abrangendo as quatro áreas de linguagem – Arte Visual, Música, Dança e Teatro. O projeto tramita, portanto, em caráter conclusivo e será votado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

²¹O GAP nasceu em abril de 2006 em um encontro na casa do compositor Francis Hime, liderado por Felipe Radicetti. Para que fosse tratada a questão da volta da Educação Musical no currículo escolar, coube ao GAP iniciar e criar um grupo de trabalho contando com a participação de especialistas representantes da ABEM, ANPPOM e ISME. Reuniram-se inúmeras vezes e organizou-se um manifesto veiculado nacionalmente Via Internet resultando em muitas adesões. Com base no texto do manifesto foram elaborados dois Projetos de Lei e pouco mais de um ano, em 4 de dezembro de 2007, foi realizada a primeira sessão de votação do Projeto de Lei 330/2006 (QUERO EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA).

²²O projeto lei encontra-se na íntegra, em anexos.

4. VISÃO DE EDUCADORES SOBRE A PRÁTICA MUSICAL BRASILEIRA

Tratar-se-á, a seguir, das entrevistas realizadas com alguns educadores a respeito da direção que as políticas públicas têm dado à prática de ensino musical nas escolas. As idéias levantadas parecem significativas, mesmo tendo sido feitas com um número pequeno de educadores musicais: seis professores da área. As opiniões formuladas podem contribuir para o entendimento de como as políticas públicas são elaboradas e a respeito de que pontos se assentam no início da sua trajetória, antes mesmo de chegarem à prática musical nas escolas.

Para esta pesquisa, foram ouvidos seis professores: quatro concederam entrevistas entre os meses de abril e maio de 2008 - Iveta Maria B. A. Fernandes, Marisa T. O. Fonterrada, Ricardo Breim, Geraldo Suzigan; outros dois professores - Sérgio Figueiredo e Sonia R. Albano enviaram suas respostas por escrito. A íntegra das entrevistas está em apêndice, no final do trabalho.

4.1. Profa. Iveta Maria B. A. Fernandes

A primeira entrevista foi realizada com a Profa. Iveta Maria B. A. Fernandes que atua na área de artes, com ênfase em Educação Musical; participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, atualmente, coordena o projeto "Tocando e Cantando, ... fazendo música com crianças" em Mogi das Cruzes, em nível municipal. Ela relatou que foi convidada para fazer parte da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996 e acredita que o convite veio em razão de sua experiência de ensino na rede pública e de sua atuação na delegacia de ensino como assistente pedagógica na formação contínua de professores. A professora menciona que um dos interesses para a escolha dos membros da equipe foi a cargo de atuação em salas de aula como professor da rede pública de ensino.

Entre outros membros da equipe foram mencionados os nomes das professoras Heloisa Ferraz, Mariazinha Fusari e Regina Machado, da Universidade de São Paulo (USP), profissionais que trabalhavam com a proposta triangular da

professora Ana Mãe Barbosa²³, proposta esta que a professora Iveta, segundo seu relato, aplicava em sala de aula da rede pública de ensino com certo sucesso; tratava-se de um trabalho na área de Artes, envolvendo as quatro linguagens artísticas, e que enfatizava o fazer, o apreciar, o contextualizar para dar credibilidade à área e oferecer mais conteúdo aos professores.

Segundo a Professora Iveta, as propostas dos Parâmetros vinham de encontro às atividades desenvolvidas no Estado e na Prefeitura de São Paulo. A professora Yara Cáznok, do Instituto de Artes da UNESP, que atuou na Prefeitura de São Paulo na gestão do ex-secretário de Educação Prof. Paulo Freire, apresentava idéias que, aplicadas à música, enfatizavam não apenas o fazer, a interpretação, mas a improvisação e a composição. Os Parâmetros, portanto, partiam dessa experiência que, segundo a professora Iveta, “dava certo nas aulas de uma escola pública e nas capacitações com professores”.

Além de contar com a experiência das pessoas que compunham a equipe, foram feitas pesquisas em documentos desenvolvidos em outros países como Estados Unidos, Costa Rica, Argentina, Espanha. “Não existia uma linha, mas um pensamento da equipe querendo acertar o mais possível” (FERNANDES, 2008). As versões eram feitas e enviadas para as Universidades, Secretarias de Estado e aos pareceristas para conhecimento, discussão e elaboração de pareceres. A equipe tomava conhecimento de todos os pareceres. Os Parâmetros, para a professora Iveta, apresentam um conteúdo que deve ser aplicado por professores preparados e “tínhamos bastante clareza, desde o começo, que não iria caminhar se não tivesse formação do professor, e teve formação?” ela questiona. Além dos conteúdos, afirma que precisava haver uma continuidade. O começo foi dado no ciclo um e dois, pois mesmo não havendo o investimento do governo, esperado pela equipe, foi estabelecida uma linha de trabalho dada pelos Parâmetros.

A falta de investimento no professor seria o problema principal, como aponta: “então se está lidando com os profissionais que se formaram sem ainda ter um curso bom” (FERNANDES, 2008). Em São Paulo não houve investimento, mas, logo após a elaboração dos Parâmetros, criou-se um projeto para os professores com formação insuficiente na graduação e que estavam à procura de conhecimento, como indica o texto:

²³A Proposta Triangular da Profa. Ana Mae Barbosa consiste no ensino da arte em três abordagens para construir conhecimento em arte: contextualizar, fazer artístico e apreciação artística.

“Não foi totalmente investido, mas vários estados investiram. Em São Paulo eu não via acontecer; enfim, não sei por que, mas assim que nós terminamos de elaborar os PCNS, foi tirado um projeto chamado PCN em ação, pela própria Secretaria do Ministério. A equipe ia para os estados que nos chamavam; eu trabalhei um bom tempo em Belém do Pará, no Sergipe, no Acre, inclusive se você acessar o *site* do Acre, vai ver que tem a proposta curricular do Acre que foi feita depois dos PCNs do Ministério; com o chão do Acre, com as questões lá da região; e também para Goiás. O curso era feito de acordo com a escolha do professor, sua habilitação, seu interesse ou habilidade; o professor indicava a linguagem a ser trabalhada, pois não havia no país professores formados nas quatro áreas” (FERNANDES, 2008).

A respeito da lei que está em tramitação sobre a volta do ensino da música nas escolas, a Profa. Iveta questiona se existem professores suficientes. Cita, por exemplo, a cidade de Santos, que mesmo sendo uma cidade bem estruturada, instituiu a lei e não encontra profissionais para trabalharem na área.

“Sempre trabalhei na rede pública e com professores da rede pública, não só no nosso estado como também fora, e isso [formação] não teve. Então será que agora se vai dar mais um passo, fazendo a obrigatoriedade do ensino de música, sem investir no professor outra vez? Ou será que é o momento de investir no professor que temos? No caso você e todos os professores que estão em sala de aula trabalhando e que precisariam ter apoio, apoio em todas as áreas, eu estou falando de música, pois esse é o nosso tema aqui, da nossa conversa” (Ibid).

Não rejeita a lei, pelo contrário, acredita na possibilidade da prática musical ser incluída no currículo escolar, mas se houver um investimento, um cuidado do governo em suas ações, pois antes das leis, precisa haver capacitação das pessoas que estão trabalhando atualmente nas escolas, para que não ocorra como em 1980, quando o ensino da arte foi tirado das escolas porque os professores não sabiam o que deveriam fazer em sala de aula. Coloca a supressão das aulas de música como resultado da falta de investimento no professor que, por se sentir incapaz, não sabia que conteúdo trabalhar em aula.

Quanto ao trabalho que atualmente desenvolve em Mogi das Cruzes, SP, menciona que a Secretaria de Educação do Município de Mogi das Cruzes está investindo no professor da rede pública, em um projeto para professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries, coordenado por ela, e tendo como monitores alguns alunos do Instituto de Artes da UNESP e da própria cidade. O projeto parte

das práticas que o indivíduo tem enquanto habitante do seu país e receptor de cultura, por meio das brincadeiras cantadas. Assim, os professores partem desse conceito, usando como material de suporte às brincadeiras. O projeto engloba vinte e três escolas e todas estão fazendo uso da música, que é passada pelos monitores aos professores e os mesmos às suas respectivas escolas. A cada ano, novas escolas têm passado a integrar o projeto devido ao seu sucesso na rede.

Além desse, a Profa. Iveta menciona que participou de outros projetos, como o de São Bernardo do Campo, SP, que visava os alunos do EJA – Ensino de Jovens e Adultos. Embora tenha tido curta duração, foi um projeto de sucesso. “Durante muito tempo, diz a professora, houve um silêncio em relação à música, procuravam-se cursos, capacitações, publicações, mas nada parecia existir no país, ninguém surgia com uma nova proposta que poderia ser aplicada nas escolas. Os professores de Educação Artística acabavam trabalhando com a linguagem que melhor dominavam”.

Quando questionada sobre a música estar ausente na escola pública, não concorda com essa afirmação. Diz que a música está pouco presente, mas desde 1990 está aparecendo novamente. Não acredita que uma mudança de lei, como a LDBEN de 1996, possa resolver os problemas das escolas nessa área, enquanto não houver um investimento na formação do professor. Conta que assistiu a várias mudanças legais, como a de 1961 e a de 1971, e não viu grandes alterações. Quanto ao músico e professor, argumenta que não adianta ser bom músico para ser bom professor, pois uma coisa é ser músico e outra é ser professor; é necessário que saiba música, mas que também saiba ser professor de música.

Quanto ao funcionamento da rede pública, observa que as pessoas, para a entenderem, precisam ter trabalhado e vivido na rede de ensino. Acredita no comprometimento dos professores e, como a grande demanda de alunos do país está na rede pública, há necessidade de maior investimento nesse sistema. Com propostas como a de Mogi, um trabalho feito desde o Ensino Infantil, a prática musical pode vir a acontecer, afirma a professora Iveta. O projeto não determina um conteúdo rígido para esta ou aquela série, mas o professor, por meio de um diagnóstico decide em que ponto começar ou dar continuidade ao trabalho, de acordo com o momento em que está uma determinada sala de aula ou escola. Compara o estudo da língua portuguesa no qual o aluno aprende por etapas: começa aprendendo a ler, escrever e, finalmente, escreve textos, redações. O

professor não é poeta e nem tem intenção de que todos sejam poetas, mas que aprendam a escrever adequadamente. Em música também funciona assim: ninguém começa compondo uma música, mas se tiver um começo, ele pode perfeitamente chegar a compor e até fazer arranjos, como já acontece no projeto de Mogi das Cruzes. Concorde com a questão levantada a respeito do uso da voz e do instrumento musical quando diz que se deve oferecer os dois recursos aos alunos.

Quando se fala em políticas públicas acredita que se houver uma vontade política tudo pode mudar. Se a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tivesse investido em uma formação de professores, o panorama poderia estar diferente. Como não há essa formação, percebe-se no Brasil, pela última avaliação feita, que os alunos estão abaixo da média na maior parte das disciplinas.

A respeito da formação de professores, percebe que os professores de Educação Artística, assim como os formados em Pedagogia, estão no mesmo patamar - não possuem conhecimento musical - a não ser que tenham feito um curso de especialização além da graduação, do contrário, estão no mesmo nível. Por esta razão, o professor precisa receber capacitação, mas apoiadas na lei, essas devem acontecer em horário de serviço e não como tem sido proposto, em horário contrário ao seu trabalho. A capacitação pode proporcionar ao professor mais ânimo mais entusiasmo e prazer para o trabalho, finaliza a professora Iveta.

4.2. Profa. Dra. Marisa T. O. Fonterrada

Para a Profa. Dra. Marisa T. O. Fonterrada, aposentada do Instituto de Artes da UNESP e que atua principalmente nas áreas de Educação Musical, música, canto coral, ecologia acústica e na disciplina Artes no Ensino Fundamental, Médio e Superior, é preciso reinstalar o ensino de música nas escolas públicas.

Suas atividades como educadora incluem a chefia e a docência na Escola Municipal de Música, escola pública específica de Música, e como fundadora do EMIA, escola pública específica de Artes. Na década de 1980, participou de dois projetos na FUNARTE de capacitação para professores de Educação Musical²⁴ que beneficiava todo o Brasil, e que visava discutir os problemas das escolas com os professores da rede de ensino de todo o país. Com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, os projetos da FUNARTE foram encerrados. Em 2006, Profa. Marisa

²⁴Educação Musical era a disciplina que constava no currículo das escolas públicas.

passou a desenvolver um projeto na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, SP, com o objetivo de elaborar material didático para todas as disciplinas de 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental. Ao lado de Jéssica Makino, mestre pelo IA/UNESP, produziram o material de Artes até 2007 que está sendo avaliado pela cidade de São Bernardo do Campo, mas não sabe, ainda, se a proposta será aceita. Segundo sua descrição do desenvolvimento desse projeto, no início, as professoras da rede, indicadas pela equipe municipal, participavam de algumas reuniões para discussões sobre o projeto, mas logo as reuniões deixaram de acontecer e o material passou a ser desenvolvido somente pelas professoras Marisa e Jéssica.

Dentre outros projetos de que participou, considera como detentor de grande importância o projeto da FEBEM, criado pelo CENPEC²⁵, dirigido aos meninos infratores que cometiam delitos e ainda não tinham sido julgados. Esses meninos ficavam nas Unidades de Internação Provisória (UIPs) e, enquanto aguardavam julgamento, participavam de cursos de formação e oficinas de Artes, de Música, de Teatro, de Cultivo de Horta, entre outras. As oficinas eram modulares e permitiam que os alunos entrassem em qualquer momento, em qualquer ordem, e não havia qualquer ponte com o ensino convencional.

Quanto à questão da prática da música no Ensino Fundamental e Médio na escola, a professora Marisa reconheceu que conhece essa realidade apenas do lado de fora, mas acredita que, desde 1971, quando a música adquiriu um caráter de atividade, juntamente com as outras linguagens expressivas, acabou se descaracterizando e enfraquecendo, de maneira geral. Acrescenta:

Eu não quero dizer que ninguém nunca mais fez música porque seria ingenuidade da minha parte, muita gente continua fazendo, mas, proporcionalmente, diminuiu muito. Os próprios cursos de Educação Artística não conseguiam formar músicos suficientes, pois tinham que se formar em quatro linguagens em dois ou três anos. No início havia a licenciatura curta, que era feita em dois anos e, então, eu acho que, no decorrer dos anos, a música e a dança foram se enfraquecendo (FONTERRADA, 2008).

A respeito da lei que estabelece, novamente, a música como disciplina, confessa que, no primeiro momento, a sua tendência é dizer que não resolverá porque o que os últimos trinta anos desconstruíram não será construído em menos de vinte anos. Pelas condições atuais do mundo, a maior comunicação entre os

²⁵CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

povos facilita a informação, mas esta tem que ser elaborada, adequada à realidade de cada um. A lei seria o primeiro passo, que tem de acontecer, mas é preciso se estar preparado para o fato de não se ter professores em número suficiente. É preciso capacitar os professores que já estão em sala de aula e “correr atrás” da formação de outros; o que não se pode fazer é ficar parado, afirma a professora Marisa.

Por estarmos em um mundo de incertezas, a prática musical na escola não pode ter métodos rígidos, pois eles não funcionam. O professor precisa saber o que quer sistematizar, mas ao mesmo tempo incentivar a criação, pois a escola se enfraqueceu e a indústria cultural se fortaleceu como transmissora de cultura:

O professor precisa saber o que quer, mas ele tem de trabalhar levando em consideração a realidade do aluno e tem de trabalhar muito a questão da criação, da expressão. Não que ele não vá sistematizar, ele precisa estruturar esse conhecimento. Mas tem de incentivar a criação. A escola se enfraqueceu e a indústria cultural se fortaleceu, a briga entre o saber de dentro da escola e o saber de fora da escola está desigual. O saber de fora da escola está muito mais forte e mais amplo. Só que a escola é importante porque ela é que detém esse papel de levar ao conhecimento, de segurar o conhecimento, de provocar reflexão (FONTERRADA, 2008).

Reconhece que hoje há muitas entidades promovendo projetos sociais que envolvem o ensino e a prática de música, mas segundo a professora Marisa, essas entidades precisam de efeitos rápidos e, com isso, deixam de estruturar o conhecimento, de fazer uma reflexão sobre suas atividades. Assim, o papel da escola é segurar e produzir conhecimento, provocar a reflexão, levando em consideração que o conceito de professor de música mudou e que não é preciso, necessariamente, ser especialista, mas que seja capaz de trabalhar com pouco material para fazer música. Sugere como opção o trabalho dos educadores pós 1970, nos quais o professor deve “beber” de suas fontes e adaptá-las à sua realidade. A escrita musical deve se iniciar por uma codificação de algo que o aluno já tenha produzido, uma vez que a escrita musical tradicional não será representativa para ele, nesse momento; pelo contrário, ele entenderá muito melhor a questão da grafia, se fizer uma notação não convencional e analógica, pois estará criando as suas próprias convenções. A partir desse entendimento, o professor deve relacionar a notação convencional que, só então, terá significado para o aluno.

Relembra que foi aluna de Canto Orfeônico como mostra no fragmento:

Quando eu estudei, fui da turma do Canto Orfeônico, cantava em um coro a quatro vozes no qual havia problemas, não vamos idealizar; a aula de música também era do tipo “decoreba”. Você tinha de decorar o Fabiano Lozano – “A alegria das escolas” - inteiro, era preciso cantar todas as melodias. As pessoas mais decoravam do que liam e também dependia muito do professor. Muita gente teve professores excelentes, alguns tiveram professores não tão bons; isso variava muito. Mas eu acho que era importante que tínhamos um espaço e quando você tem um espaço, pode aperfeiçoar aquilo que há. O que não está dando certo se muda. Agora, quando o espaço é tirado, é complicado (FONTERRADA, 2008).

Esses professores de Canto Orfeônico, segundo a Profa. Marisa, quando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, precisaram fazer uma adaptação de currículo, pois possuíam somente registro de função artística, correspondendo ao Ensino Médio e profissionalizante e, nesse momento, com a mudança da normativa, tiveram a necessidade de concluir o curso superior. O Instituto Musical de São Paulo promoveu um curso de adaptação para suprir as necessidades desses professores. Menciona que a experiência foi uma grande escola:

Foi uma grande escola para mim, pois eu cheguei com toda minha formação de musicista, com mil especializações, querendo fazer coisas e “caia do cavalo”. Eu dizia que dava aula do tipo caranguejo - cada dia eu descobria que a aula era muito difícil, eu ia para trás, ainda era difícil eu ia mais para trás ainda, até que um dia eu cheguei ao ponto e à linha. Então, levei barbante e começamos a trabalhar com pontos e linhas e a fazer pontinhos e caminhos com barbante, foi uma maravilha. Então, eu descobri que tinha de começar do ponto e da linha (Ibid).

Essa experiência²⁶ parece ter sido muito significativa e reforça a idéia da professora Iveta, quando mostra a importância de se conhecer o nível de conhecimento de cada grupo que será trabalhado, para se iniciar a partir dele e não com rígidos conteúdos, pré-determinados para cada série da escola.

Com relação aos Parâmetros Curriculares, foi parecerista dos Parâmetros do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos) e acredita que foi um momento de grande mobilização do país; “nunca tinha havido uma coisa dessas; então, veja bem, quando você vê um país inteiro mobilizado para fazer algo que tenha algum efeito, é louvável” (Ibid).

²⁶Ver em apêndices das entrevistas com educadores.

Além dessa iniciativa, havia uma proposta para que cada área mostrasse o estágio em que estava, o que contribuiu para que se percebesse a arte como uma das áreas mais frágeis. O pensamento pedagógico, mostrado na Introdução dos Parâmetros, foi bem estruturado e acredita que hoje, dez anos após, mereceria alguns ajustes, já que foram elaborados para um país inteiro, com realidades diferentes. Como parecerista do Parâmetro do Ensino Infantil, questiona a ausência de professores da rede pública na sua elaboração, pois a proposta acabou ficando distante da prática, como lembrou em um trecho do Parâmetro no qual se lê: “se for possível faça uma prática com os alunos”. E é notório que a prática é necessária; não se pode apenas refletir. O maior problema que encontra no texto é sua linearidade, a falta de diálogo entre as áreas, como mostra o trecho da entrevista: “Eu achava que os parâmetros tinham que ser escritos, mas não de uma maneira linear. Ele tinha que ter um mapa em que você mostrasse isto por assunto, isto com isto, com isto, com isto. Fazer uma linha como se fosse uma linha de tempo, mas que fosse uma linha de assuntos” (FONTERRADA, 2008).

A respeito das capacitações, acredita que o professor, quando participa de uma oficina, aprende algo novo, sente-se valorizado, motivado a passar esse conhecimento ao seu aluno; portanto, o professor precisa procurar subsídios, levar materiais novos para a sala de aula, como discos, vídeos e, mesmo sem ser especialista, dar oportunidade ao aluno conhecer o que existe ouvir um repertório não conhecido.

4.3. Prof. Ricardo Breim

O terceiro entrevistado foi o músico e professor Ricardo Breim, diretor do Espaço Musical de São Paulo, e que presta assessoria em Educação Musical para escolas da capital e de outras cidades do Estado de São Paulo. Durante seis anos, fez a coordenação pedagógica do Projeto de Alfabetização Musical – PAM - e do Projeto Monitores da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo.

A visão do professor Ricardo quanto à prática musical nas escolas é que há necessidade de mais discussão, de forma construtiva, entre os educadores musicais, para que sejam eleitos critérios que sirvam de base, para que todos revejam as suas propostas e tentem melhorá-las e, assim, chegar a bases para serem aplicadas por todos. Acredita que é um erro a música estar dentro das artes:

“Eu acho que a música é uma linguagem específica, eu a vejo muito ao lado da própria língua portuguesa são manifestações sonoras; cantar, por exemplo, a canção que é tão forte no Brasil; falar e cantar são manifestações sonoras” (BREIM, 2008). Cada linguagem, a seu ver, tem possibilidades de construção de conhecimentos:

(...) eu intuo que no futuro nós vamos ter possibilidades de descobrir coisas muito importantes sobre a música, sobre o papel dela, que vão passar a justificar a presença dela como uma área específica junto com matemática, língua portuguesa e outras coisas porque ela é antes de tudo uma linguagem mesmo (Ibid).

Afirma que a música deve ser entendida como uma linguagem específica, assim como a língua portuguesa, mas ao mesmo tempo, acredita que a lei da obrigatoriedade do ensino da música na escola está sendo feita de maneira equivocada. Segundo ele, a política funciona dessa maneira: primeiro aprova-se a lei, e depois de aprovada, é que será visto o que se deve fazer. Mas haverá necessidade de um alto investimento de recursos e de novas atitudes para que a lei venha a dar bons resultados. Há um lado positivo na idéia da lei ser regulamentada em três anos, pois não acredita que em menos tempo sua aplicação dará resultados. O Prof. Breim percebe que existe um vício em se pensar o conhecimento em música a partir de um viés cultural. A educação ainda não formulou uma justificativa para que a música esteja presente nas escolas, pois acredita que o som é ouvido por todos da mesma maneira e só a partir desse conhecimento é que se devem considerar as características de outra cultura; mas, para ele, não é esse o viés que acredita ser fundamental para a educação, como cita no trecho:

Acho que no caso da música, temos de olhar para todas as culturas e pegar tudo que é essencial como base para uma proposta, mas a verdade é que o conhecimento em música que vai justificar que ela esteja na educação não está formulado em lugar nenhum, não foi formulado ainda, é preciso juntar as pessoas para discutir (Ibid).

Conta a respeito do seu trabalho na coordenação do Projeto de Alfabetização Musical (PAM) que foi uma das atividades por ele desenvolvida que contribuiu para que fosse convidado a integrar a equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares, segundo cita:

(...) acredito que a minha atuação nesse trabalho foi um forte fator para eu ter sido convidado a integrar a equipe dos Parâmetros, porque eu me lembro de uma conversa com a coordenadora da equipe. Essa equipe não era de música, eram mais pessoas de artes visuais, dança, teatro, mas, principalmente, de artes visuais; e quando eu quis saber por que eu estava na equipe, foi dito que o que eu havia realizado era o que estava mais próximo daquilo que é possível fazer com a música e que nunca se havia visto uma proposta assim (...) (BREIM, 2008).

Segundo sua experiência, o professor Ricardo acredita que a prática musical na escola deve ser pensada a partir de bases diferentes das que partem da cultura. A teoria musical tem que dialogar com essas bases, mas com um conhecimento em música mais arejado; deve-se pensar em música com parâmetros daquilo que já foi pensado por outras pessoas e aproveitar o que tem de positivo; no entanto, deve-se, antes de tudo, levar em conta que a música vem da acústica, da psicologia, do funcionamento do organismo humano, como o ser humano ouve as possibilidades que a acústica propõe como modelo. Assim apresenta suas idéias:

(...) tudo isso tem que ser pensado para entender o que é a música enquanto linguagem. Porque, como eu tenho falado, freqüentemente: se acabarem todas as culturas e surgir uma cultura nova, a partir do mesmo DNA humano, essa cultura vai tender a fazer música com elementos muito semelhantes ao que nós já conhecemos; a razão é porque não é cultural, mas é físico-biológico. O som com suas séries harmônicas, seus componentes, influenciam todos os idiomas musicais de todas as culturas; porque há coisas comuns, que vemos em todas as culturas. Não é porque uma teve contato com a outra, mas é porque são seres humanos, do mesmo DNA e a física do som é a mesma para o planeta inteiro. É isso que faz o som ser ouvido, ser experienciado da mesma maneira por todos; agora, entram outras características de cada cultura, que vão determinando que tenha as especificidades, coisas que acontecem em uma não acontecem em outra, daí já é o viés da cultura. Não é esse viés que eu acho que é fundamental para a educação e que vai permitir que o aluno faça relações com outras coisas que ele está estudando na escola (Ibid).

O PAM foi um projeto que teve início em 1988 e, segundo o Prof. Breim, foi mal entendido. A idéia era partir das canções, que acredita ser a principal tradição brasileira em música, e desenvolver quarenta unidades, mas foram desenvolvidas apenas as oito primeiras, porque foi o que as condições no momento permitiram. O aluno partiria desse universo familiar, que são as canções, e a partir dele perceberia os elementos da linguagem, mas não se restringiria a elas, como foi mal entendido pelas pessoas que acompanharam o projeto. Como disse anteriormente, o professor

Breim não conseguiu desenvolver além das oito primeiras unidades e, portanto, não se teve conhecimento do processo e da continuidade do projeto. A partir das canções, com o uso da voz, a criança passaria a usar os sons corporais e a seguir os instrumentos musicais,²⁷ que precisariam fazer parte do projeto a partir dos dez anos, sem o que seria impossível investir em propostas de boa qualidade, segundo ele. Sobre os aplicadores ou professores do projeto, Prof. Breim alega que o problema é o mesmo da educação das escolas públicas: não se tem profissionais preparados, com uma boa formação pedagógica e musical. “O profissional precisa da formação musical para ajudá-lo a qualificar melhor seu trabalho, refletindo sobre o que é o conhecimento em música, o que é necessário para poder organizar de forma qualificada o ensino de música” (BREIM, 2008).

Nesse sentido, para ele é impossível que o professor de música não seja músico; ele tem que ter formação musical e concorda com a tese da professora Ana Mae Barbosa e dos educadores que defendem a arte-educação na qual o professor de artes é antes de tudo um “fazedor de arte”. “Pensar em alguém que vai dar aula de arte sem ter a experiência de fazer arte é utopia, vai fazer bobagem”, acrescenta o professor Ricardo. A Arte para ter o mesmo *status* das outras disciplinas tem que ser qualificada individualmente e ser estruturada para isso. Cita o projeto do PAM que em um ano e meio (foi o tempo que ficou na rede) conseguiu atingir cem mil crianças, mesmo sendo aplicado já enfraquecido, pois quando chegou à rede, Fernando de Moraes²⁸, que o encomendara, deixou a Secretaria da Educação o que ocasionou o fim do projeto, como mostra no fragmento: “Acabou porque o projeto era feito com pessoas lotadas no Baneser e quando o [governador] Covas entrou, em janeiro de 1995, ele mandou todo mundo para o olho da rua” (Ibid). Ainda se tentou manter o projeto vivo, no entanto, os pareceristas, que tiveram acesso a eles, não entenderam que ia além das oito unidades já aplicadas nas escolas porque não havia nada informando no material sobre a importância da continuidade dessas unidades. O professor Ricardo explica que, mesmo tendo saído da rede, continuou a trabalhar com esse material em escolas particulares de São Paulo e a aplicação do

²⁷Como se pode ver em apêndice na entrevista o professor questiona que o ideal seria que os instrumentos fossem utilizados a partir dos seis, sete anos, mas não sendo possível, até os dez anos seria possível trabalhar apenas a voz e os movimentos e sons do corpo.

²⁸Fernando Gomes de Moraes foi Secretário da Cultura (1988-1991) e de Educação (1991-1993) do Estado de São Paulo, nos governos de Orestes Quêrcia e Luiz Antonio Fleury Filho.

material nessas escolas tem sido fundamental para o que acontece de música. Conta um pouco como foi estruturado o projeto:

(...) fiquei direto em estúdios, fazendo gravações desde a segunda semana de abril de 1994 até a penúltima semana de julho de 1994, eu quase não via o sol, fazendo gravações com Marisa Monte, com Lulu Santos, Milton Nascimento, uma porção de gente da música brasileira que aceitou participar, gravar as músicas no tom que era adequado para aquela faixa; foi uma experiência muito bacana (BREIM, 2008).

E completa:

(...) A idéia era partir do canto. Só que, normalmente nos cursos de música, quando a pessoa aprende a cantar uma música o que o professor faz? Dá outra. O que fazíamos? Agora que você aprendeu, agora é que começa o trabalho. Agora que você tomou posse, é que vai começar a mergulhar fundo para ver o que tem ai dentro. O que é isso que você está cantando de ouvido? (Ibid).

A partir das idéias do projeto PAM, questionou-se se os professores precisariam de capacitações e ele diz que antes das capacitações seria necessário formular qual é o conhecimento em música esperado para cada faixa etária. Afirma que nada nesse sentido foi proposto e essa reflexão precisa ser feita. Os Parâmetros Curriculares são muito amplos e são somente parâmetros, seria necessária a existência de uma proposta curricular para que ele venha a funcionar.

Acredita, também, que cada proposta de ensino musical já realizada teve seu objetivo para a época em que foi implantada, como o Canto Orfeônico. Deve-se olhar para a proposta de Villa Lobos com o olhar de hoje e ver o que é possível aproveitar para o momento:

A verdade é que tudo na vida tem o desejo e a possibilidade. Vivemos no mundo, infelizmente, das possibilidades e não dos desejos, mas nunca podemos perder a dimensão do melhor. Agora o que está sendo possível é isso, mas o que queremos não é isso só, queremos mais (Ibid).

Quanto à presença da música na escola pública, até onde tem conhecimento, acredita que ela não acontecerá e se a lei da volta da música nas escolas for aprovada será um desastre, pois a regra normativa parece que foi articulada por

peças que não têm conhecimento em Educação Musical suficiente. A Educação Musical que deveria ir para as escolas, como argumenta:

(...) precisaria ter um forte envolvimento das pessoas que têm experiência em música e em educação no país; colocar essas pessoas juntas para conversar e definir como é que vai ser feito e essas pessoas é que vão ter que dizer em quanto tempo vai ser. Só dá para fazer em dez anos, só dá para fazer em vinte anos e é isso que vai ser feito. É uma proposta séria e eu só a vejo assim. A verdade é que a lógica política não é aquela necessária para se ter uma qualidade na educação, essa é que a verdade. A lógica política é outra, eles querem se eleger, preservar o mandato deles e tudo passa por aí. Acontece que o que vai resolver é em longo prazo, não tem a menor possibilidade de fazer em curto prazo (BREIM, 2008).

Acredita que o projeto de lei está sendo articulado por representantes do Rio de Janeiro e que as propostas de São Paulo poderiam ser mais bem aproveitadas para seu cumprimento.

4.4. Prof. Geraldo Suzigan

O quarto entrevistado, Professor Geraldo Suzigan, apresentou-se como coordenador pedagógico do Centro Livre de Aprendizagem Musical – CLAM - de São Paulo, editor de quarenta e três livros de Educação Musical, e participante de vários projetos de Educação Musical. Suas opiniões são bastante diferentes. Iniciou a entrevista mostrando o seu pensamento em relação à Educação Musical no Brasil, principalmente sobre a prática musical na escola pública e no decorrer das perguntas aprofundou sua visão:

(...) Há uma questão técnica. Você tem um problema sério; existem os músicos que usam a música e existem os que ensinam música. É uma coisa muito estranha que acontece muito na área da música. Deve acontecer em outras áreas também, mas o “quem sabe faz e quem não sabe ensina” traz uma complicação muito grande. Resumindo o livro do Kosik “*Dialética do Concreto*”, “quem sabe da pedra é quem faz o martelo”. Você tem que quebrar a pedra, você conhece a pedra, caso contrário, você fala sobre a pedra. Você fala sobre uma coisa que você pensa que é pedra, mas pode não ser pedra (...) (SUZIGAN, 2008).

A partir da mudança de concepção sobre música, na primeira metade do século XX, a improvisação tornou-se um fator determinante para a criação de uma

nova escola musical no Brasil. Os músicos brasileiros não encontravam espaço nas escolas tradicionais, como os Conservatórios, e o professor Suzigan acredita que duas escolas iniciaram esse processo em São Paulo, com essa nova visão musical direcionada ao uso da improvisação²⁹ foram a Fundação das Artes em São Caetano e o Centro Livre de Aprendizagem Musical, do qual foi coordenador pedagógico durante mais de dezesseis anos.

Com a experiência no CLAM, em 1996, tentou levá-la para a CENP³⁰, dando cursos para monitores e professores e estruturando um processo para que as pessoas aprendessem música, pois acredita que se os professores não souberem música nada acontece. Além disso, defende a idéia que não dá para trabalhar as quatro linguagens em duas horas semanais, como acontece hoje nas escolas; ninguém domina as quatro linguagens, nem mesmo as Artes Visuais. Nem o PAM³¹, segundo ele, resolveu esse problema, pois a música tem códigos específicos assim como a língua portuguesa e o problema das crianças está na alfabetização, elas ainda não sabem escrever, ler e fazer contas:

Enquanto você não conseguir fazer as crianças, lerem, escreverem e fazerem conta, que era a briga do Piaget com o pessoal da psicologia norte-americana, não se pode fazer muita coisa. Mas só isso? Se conseguíssemos fazer o aluno ler, escrever e fazer conta já estaria bom, mas hoje nós não estamos conseguindo (SUZIGAN, 2008).

O professor Geraldo aponta que o problema está em como ensinar à criança que chega hoje a escola, podendo considerar que a sua totalidade, 97% delas, está na escola. Justifica que a escola não acha um caminho, pois é incompetente, não consegue entender essa criança que chega até ela. Nos anos 1970 foi feita uma “proposta indecorosa” à classe média conforme cita na entrevista:

(...) nos anos setenta, foi feita uma proposta indecorosa, para a classe média, para tirar os filhos da escola pública e colocar na particular porque eles iriam estudar junto com a elite. Mentira, a elite

²⁹No decorrer da história da música, a improvisação começou a ser uma coisa que interessava, porque o compositor compunha e ninguém precisa tocar como ele, porque ele é ele. A pessoa vai tocar e sair improvisando. Isso vai acontecer na primeira metade do século XX. Chiquinha Gonzaga já improvisava no choro, ela nasceu em 1889. A primeira composição dela “O Abra Alas” já eram improvisando (...) (SUZIGAN, 2008).

³⁰CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

³¹PAM – Projeto de Alfabetização Musical ao qual o professor Ricardo Breim foi coordenador e explica o projeto nesse capítulo.

mandava os filhos para estudar lá fora ou então no colégio americano. E todo mundo foi para a escola particular, privada e sobrou na escola pública a desgraça geral. O problema é que você não tinha nem mais a troca de experiência, o menino de uma classe, o menino de outra para poder se aproximar, que é o que acontecia na escola pública- eu estudei em escola pública a vida inteira. Aquilo que tinha menos você dava um jeito. Mas a quantidade do menos era muito grande. Você tinha vinte e cinco por cento do Brasil que estava fora da escola. Vinte e cinco por cento é à base da pirâmide (...) (SUZIGAN, 2008).

Durante os oito anos que trabalhou na Revista Escola, pôde falar com um milhão e quatrocentos mil professores todo mês. Constatou que os professores não foram formados para ensinar essa criança que não tem um suporte cultural em casa, uma vez que os pais não conseguiram prosseguir os estudos, mas, mesmo assim, considera que há um otimismo em relação à educação e fala das novas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo das quais é o autor na área de música, do primeiro e segundo bimestre. Indica duas estratégias importantes:

Duas coisas: uma que eles pudessem conseguir desenvolver uma competência leitora da linguagem musical, não é leitura de partitura. Como é que você ouve, quer dizer, escutas orientadas, o que eu consigo ouvir, não importa muito o quê, mas como é que faz? Você tem algumas estratégias. A segunda parte é para conseguir ver o que ele fez, escrever pouca coisa, ninguém vai ler música, ninguém vai aprender música, é muito difícil. Os professores não sabem, é um analfabetismo geral (Ibid).

A respeito da lei da volta do ensino de música nas escolas, alega que foi chamado para conversar dando o seu parecer e coloca suas questões para reflexão: “Quantos professores de música precisariam? Quem vai formá-los? Como a música vai ser trabalhada? O que fazer com os professores de Educação Artística que estão na rede? Vai criar-se mais uma aula?” (Ibid).

Segundo ele, não precisa sair uma regra normativa, os professores já estão lá, nas escolas. O que é necessário, do seu ponto de vista, é uma decisão a respeito do repertório, primeiramente. Não adianta ensinar o que o aluno já sabe, precisa acrescentar conhecimento, como diz:

(...) depois de oito anos de escola, eles chegaram onde? A lugar algum. Então, para que judiar? Deixa os meninos na classe sem fazer nada, deixa se divertirem, jogar bola.....para que ficar lá e aprender o que já sabem? E sobre o que ninguém gosta? Eles não

fazem isso por opção, fazem por exclusão (...). Quando você prova do néctar dos deuses você não quer comer mais fel. A primeira decisão é essa, a minha briga é essa. Eu não quero ensinar o que não interessa. Meus filhos, obviamente, têm que ouvir as outras coisas porque estão no mundo, certo? (SUZIGAN, 2008).

No material das propostas curriculares, selecionou, segundo ele, o que há de melhor na música brasileira e está enviando para as escolas. Não são simplesmente canções, são canções feitas por “músicos” e arranjadas. Concorda que é difícil escolher o repertório, pois toda vez que se escolhe um, exclui-se outros:

Temos que decidir repertório e toda vez que você escolhe uma canção você exclui outra, então tem que ser muito bem escolhido e tem o problema dos direitos autorais também. O que já está na mídia não precisa colocar na escola. Eu queria algo antiviolença, algo ecológico. Cada linguagem tem sua função, tem seu trabalho. Eu gostaria que os alunos tivessem acesso àquilo que eu tive. A rede tem que discutir, não teve tempo para isso (Ibid).

Se os alunos assistirem aos *DVDs* e ouvirem as músicas dos *CDs*, já será importante, pois essa é a principal estratégia utilizada para que os alunos ouçam e conheçam esse repertório e, principalmente, disputar um espaço que é dado mais as Artes Visuais nas escolas públicas, segundo ele. Se for feito dois por cento do proposto nos currículos de música, já me considero vitorioso (...). O aluno vai à escola para melhorar. A escola é uma possibilidade de se tornar uma pessoa melhor, ele não vai lá para fazer o que faz em casa. Na música tem que ter tudo (Ibid).

A política pública de música nas escolas é muito complicada. Falta estrutura, sobretudo. Segundo ele, a última vez em que a música esteve presente foi com o projeto de Villa Lobos, o Canto Orfeônico. A respeito dos instrumentos musicais, considera que se a escola tiver acesso a bons instrumentos, esses devem ser usados; se não houver, deve ser utilizado o melhor instrumento que temos - a voz - pois não acredita em instrumentos feitos de sucata;

Vamos trabalhar a voz, eu não quero que meu filho trabalhe com sucata, instrumentos feitos de sucatas, isso é uma bobageira. O que você pode fazer na escola? Pare de mandá-los fazer instrumentos de lixo. Está expondo o aluno a isso. Eu já estou contente, se não sair mais nada, o que eu já coloquei está bom (referindo-se ao primeiro e segundo bimestre) (Ibid).

Em sua opinião, o fundamental para se fazer música na escola pública é definir o ponto de chegada; o que é uma decisão política no fundo. Nesse sentido o

professor é, também, responsável pelas políticas públicas. No caso das propostas curriculares, o professor que está atuando nas escolas deve dar um retorno a respeito desse material que será recebido e exigir aquilo que é melhor para o seu aluno.

No que se refere ao músico e professor de música, considera que são duas profissões diferentes. O professor não precisa ser músico e o músico não precisa ser professor. Mas o professor de música não pode desconhecer totalmente música; portanto, acredita que com esse material elaborado, o professor que está na sala de aula, mesmo sem especialização em música, terá condições de trabalhar o conteúdo proposto nos cadernos. “Tem que ter obra e material de apoio”, segundo ele.

De 1994 a 2004, participou de uma atividade de formação de professores em Diadema, SP, na qual sete mil alunos da rede estadual de ensino tiveram aulas de música. O prefeito de Diadema, Luiz Felipe, havia estudado no CLAM e chamou sua equipe para desenvolver o projeto. Conta, com entusiasmo, que eram sete mil crianças tocando flauta doce. Acredita que uma política pública tem que ser feita para trinta e cinco milhões de crianças e não trinta como consideram alguns educadores.

Quanto aos Parâmetros Curriculares, segundo o professor, o equívoco está em que são federais. A Secretaria da Educação de São Paulo quer que o aluno, que sai de uma escola e vai para outra, encontre o mesmo conteúdo e para isso é preciso ter o currículo estadual. O Estado sentiu a necessidade de fazer algo em cima do que foi feito nos Parâmetros.

Termina sua fala com um depoimento que, talvez, sintetize seu pensamento com relação à prática musical na escola pública;

Qual é o maior desejo do aluno? Sair da escola? Antes não era assim. É importante mais do que nunca cantar, mas não qualquer canção. Os alunos querem sutileza, delicadeza, leveza. Eu acho que tenho oportunidade de contribuir, e não vai funcionar se os professores não fizerem, não quiserem. Cabe aos professores cobrarem para que tenha o prosseguimento. É importante ter um currículo, tem que ter caderno do professor e do aluno. Cada momento você tem que pensar qual é a guerra, precisa ter uma direção. Tem que ter uma seqüência de coisas (SUZIGAN, 2008).

4.5. Prof. Dr. Sérgio Figueiredo

O professor Sérgio Figueiredo tem uma trajetória musical que se iniciou como especialista em instrumento, piano, e com o bacharelado em composição e regência. Para entender as diferenças de aprendizado dos alunos, fez mestrado em Educação Musical. Atua como professor do Ensino Superior e busca aprofundar questões educacionais que envolvem o ensino da música. Foi parecerista do Referencial Curricular para Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Acredita que os documentos não atendem a todas as expectativas dos educadores, pois existem pontos de vista diversos sobre as questões educacionais. Segundo ele, os pareceres nem sempre foram contemplados pelos documentos finais publicados, como também afirmou a professora Marisa Fonterrada em sua entrevista. Atualmente, o Prof. Sérgio é presidente da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

Sua experiência na Secretaria de Educação do município de Florianópolis mostra resultados satisfatórios, pois, depois de muito diálogo entre professores da Universidade e profissionais da Secretaria, aboliu-se a polivalência de Artes da escola e passou-se a oferecer aulas de cada linguagem artística ministrada por professores das respectivas áreas. Elaborou, a partir daí, diretrizes para o ensino de música, que hoje se encontram publicadas. Foi um processo implementado em 1998 e que funciona até hoje nas escolas da rede municipal de Florianópolis, com resultados claros: em diversas escolas há aulas de música, existem professores específicos e tornou-se clara a impossibilidade de aplicação da polivalência naquele sistema educacional. É responsável pela formação continuada em Educação Musical dos professores da rede municipal, promovendo reuniões, cursos, oficinas e eventos diversos. Os professores se beneficiam, pois há uma discussão de questões da sala de aula que se aproximam das produções acadêmicas dos professores. Os resultados, segundo aponta, têm sido muito positivos.

Trabalha, desde 2004, em Laguna, SC, em um projeto de formação continuada em Educação Musical; organiza eventos na região envolvendo profissionais de diversas linguagens artísticas e muitos profissionais da educação estão compreendendo porque as artes precisam ter professores específicos e porque a música é importante na formação escolar, provocando, assim, mudanças positivas nas escolas da região.

Como coordenador da Comissão de Música do ENADE³², Prof. Sérgio acredita que, posteriormente, as respostas dos alunos irão servir de indicadores para a reflexão sobre o currículo da formação em nível superior para a área de música. Demonstra interesse nos professores generalistas, aqueles que atuam nos anos iniciais da escola, por considerar que eles passam o tempo todo com as crianças e seria de fundamental importância que entendessem a função da música na educação.

Quanto à prática musical das escolas públicas, vê diversos problemas que precisam ser solucionados e cita alguns deles: “Infelizmente as escolas públicas possuem diversos problemas que ainda precisam ser solucionados, desde as instalações até a valorização profissional, melhores salários, e tantos outros aspectos” (FIGUEIREDO, 2008).

Acredita ser fundamental que as ações positivas devam ser divulgadas e conhecidas para que soluções sejam encontradas e atinjam efetivamente as escolas públicas. Fala sobre a educação e as possibilidades de melhorar a sua qualidade:

É um trabalho imenso e continuado. Educação é feita por pessoas, para pessoas, e os diferentes modos de pensar muitas vezes dificultam o andamento de processos educacionais escolares. Não tenho dúvidas sobre a necessidade de melhorar muito o sistema público educacional brasileiro, mas quero pensar que já existem trabalhos que provam que é possível fazer educação com mais qualidade. E isto atinge também a Educação Musical (Ibid).

Aponta como problema também a falta de priorização da Educação Musical na escola brasileira. Assim, é mais comum ver que os profissionais que saem dos cursos de licenciatura em música preferem dar aulas particulares. Considera, também, que o professor de música é quem tem que defender a presença da música no currículo. Para isso é preciso que os professores estejam comprometidos e dispostos a ocuparem um espaço que ainda está esvaziado na Educação Básica. Acrescenta: “É um longo caminho a ser trilhado, mas este caminho já existe; muitas pessoas já estão comprometidas e fazem bons trabalhos. Precisamos ampliar esta ação com mais educadores musicais na escola” (Ibid).

Acredita na necessidade de documentos claros e orientadores do processo educacional, mas as mudanças não acontecem sozinhas por causa de uma

³²Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – refere-se a graduação.

legislação. Os documentos são necessários, mas não é a única forma de melhorar a Educação Musical no Brasil:

Aperfeiçoar os documentos é necessário, assim como é imprescindível que se tenham mais profissionais dispostos a assumirem a função de educadores musicais na escola. Isto significa aceitar desafios imensos, e nem sempre esta é uma opção viável para muitas pessoas. Mas educação é uma questão complexa e se os educadores musicais estiverem fora do sistema educacional será muito difícil promover mudanças. A lei sozinha, repito, não fará as mudanças desejadas (FIGUEIREDO, 2008).

A respeito da lei que determina a volta da música nas escolas, mostra-se favorável, mas considera difícil de ser efetivada em três anos, como determina o projeto de lei; mas ao mesmo tempo, reconhece que devem existir metas para que se possa caminhar. Considera que haverá problemas de muitas naturezas, desde a contratação de professores, até a qualificação profissional dos mesmos, passando por questões curriculares de conteúdo e metodologia de ensino da música. No entanto, tem a convicção do passo ser necessário e entende que a música é importante na formação do ser humano e a escola é o lugar para fomentar esta experiência formativa em música. Por esta razão, finaliza dizendo que acredita que deva ser aprovada a lei e que muitas pessoas sejam mobilizadas em prol da música na escola.

4.6. Profa. Dra. Sonia Albano

A Professora Doutora Sonia Albano, a última entrevistada, tem sua trajetória musical ligada ao ensino profissionalizante, como professora de piano da Escola Municipal de Música da Prefeitura Municipal de São Paulo e de vários Conservatórios. A partir de 1984, começou a lecionar na Faculdade de Música Carlos Gomes, em São Paulo, e, recentemente, foi credenciada no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP. Tem vasta experiência em gerenciar e coordenar um curso superior de música e, devido ao seu percurso musical, não emitiu nenhuma opinião sobre a prática musical nas escolas públicas brasileiras.

Não acredita em mudanças legais significativas, mas acredita em uma ação conjunta do legislativo, dos educadores, das instituições de ensino e da cultura do

País, de maneira integrada e acrescenta: “Elas são bastante morosas para serem implantadas e a falta de uma política de ensino musical reflete negativamente na área por muito tempo” (ALBANO, 2008).

Sobre o projeto de lei da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, entende ser excelente, mas considera que haverá problemas com a falta de professores habilitados na área e que muitas medidas deverão ser adotadas, inclusive emergenciais no legislativo e no executivo, para que se alcance o fim almejado.

5. PRÁTICA MUSICAL EM ESCOLAS DE SÃO PAULO

Este capítulo apresenta resultados da aplicação de um questionário feito a docentes do Ensino fundamental I e II e Ensino Médio de escolas da rede pública estadual e municipal paulista nas seguintes cidades do Estado de São Paulo: na capital, nos municípios do Embu das Artes e do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Mauá) entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2006 e 2007. A escolha dessas regiões deu-se pela facilidade de acesso aos professores e às localidades.

Esta pesquisa partiu do geral – da noção de política pública e de uma visão histórica sobre as diversas formulações educacionais emanadas do poder público, principalmente no que se refere à Educação Musical. Foram ouvidos alguns especialistas, professores e músicos que contribuiram, de um modo ou de outro, com idéias para a elaboração dessas legislações. Neste último capítulo, atinge-se a ponta – a própria atividade na escola, como é ou não desenvolvida pelo professor. Pretende-se, a partir de uma análise dos resultados obtidos por meio dos questionário, apresentar um panorama parcial sobre a visão dos docentes quanto à atual prática musical na escola pública paulista.

Sabe-se que o universo de professores de Artes pertencentes à rede pública é bem maior do que o aqui representado, mas pode-se considerar a parte estudada como significativa ao todo que ainda nos escapa. Parte-se do pressuposto de que, com os dados levantados e a diversidade de respostas encontradas, possa-se traçar um panorama sobre a prática musical nas escolas públicas paulistas e que este possa servir de apoio para a reflexão sobre essa trajetória da área musical na educação.

5.1. Da Aplicação dos Questionários

No momento da entrega dos questionários, encontrou-se resistência em obter respostas de alguns educadores; indicavam certo receio com relação a algumas questões e, principalmente, quanto à solicitação de identificação pessoal³³. Além

³³As primeiras questões são de identificação pessoal: nome, endereço, escola em que lecionam, entre outras, pois se achou importante para a análise saber a idade, o tempo de serviço e local de trabalho. Como se observou resistência em responder essa parte, colocou-se como opcional as primeiras questões (1 a 3) e, assim, obteve-se uma amostragem de respostas de um maior número de professores.

dessa resistência, constatou-se um grande número com respostas lacônicas, o que pode indicar falta de interesse ou pressa em responder - respostas como “não acontece”, “não tenho muita idéia”, ou mesmo a ausência das mesmas foram freqüentes no decorrer da aplicação.

Diante desses problemas, a coleta contempla a análise qualitativa dos dados levantados por meio das respostas obtidas em 58 dos 250 questionários entregues. O questionário contém vinte questões abertas cujo conteúdo procura investigar os professores quanto aos seguintes itens, divididos em três partes. :

- a) Primeira parte: questões de identificação pessoal, profissional e formação (1 a 11);
- b) Segunda parte: questões a respeito do ensino da arte e da música na escola pública (12 a 17);
- c) Terceira parte: questões investigando as atividades musicais desenvolvidas na vida pessoal dos docentes (18 a 20).

Buscou-se na primeira parte – questões de 1 a 11 - conhecer a atual situação de formação profissional dos professores entrevistados; as primeiras questões são de identificação pessoal e profissional como nome, idade, local de trabalho, campo de atuação e formação geral e específica em artes e música.

A segunda parte do questionário, com as questões de 12 a 17, versa a respeito da opinião de cada professor da atual situação do ensino da música nas escolas públicas; bem como o que considera ideal e as indicações de sugestões para um melhor desempenho do docente na área de artes e o sentido ideal do ensino da música na escola.

Para finalizar, terceira parte – questões 18 a 20 – procurou levantar como foi o ensino da música e as atividades musicais nas escolas em que os professores estudaram no Ensino Fundamental e no decorrer de sua vida.

5.2. Do Resultado dos Questionários

Foram recebidos 58 questionários, considerados 100%, e deles coletou-se o que se segue.

Na primeira parte (questões 1 a 11), relacionadas à identificação pessoal, profissional e formação, constatou-se que dos 100% de professores, 36,20% são

professores atualmente exercendo atividades na rede estadual, 50% na rede municipal, 8,62% na rede estadual e municipal e 5,17% também na rede privada.

A questão sobre formação geral (questão 10) nessa amostragem apresentou 55,17% dos professores com curso superior completo, dois desses professores (3,44%) também cursaram o Magistério (antigo normal) e logo após o Ensino Superior. O restante dos professores, 44,82% citou ter cursado o Magistério; 27,58% deles não mencionaram estar fazendo ou terem feito curso superior e 17,24% estão cursando ou cursaram, sem terminar, o curso superior.

Quanto aos professores que tem Licenciatura em Educação Artística (36,20%), 24,13% têm habilitação em Artes Visuais e Plásticas; 6,89% Artes Cênicas; 3,44% Desenho e 1,72% ou seja, um professor em Música.

Com relação à formação específica (questão 11) (entendida como Conservatórios; Escolas Livres de Música; Cursos Livres de Artes, Música, Teatro, Dança e Desenho), do total de questionários respondidos 60,34% não possuem nenhuma especialização em música ou artes; 15,51%³⁴ têm especialização em artes plásticas ou visuais, 8,62% teatro e artes cênicas; 8,62% cursos livres de canto, canto coral ou noções de música; 1,72% percussão; 1,72% arte-educadores; 1,72% desenho e apenas um professor; 1,72% têm habilitação em música.

Passou-se, portanto à segunda parte do questionário e no que se refere ao ensino de música na escola (questão 12), como ele acontece atualmente. Obteve-se como resposta entre 62,06% dos professores, que não existe prática musical nas escolas; expressões como “o ensino é deficiente”, “pouco difundido”, “pouco explorado”, “pobre”, “quase inexistente”, “sem incentivo por parte da rede municipal e suas diretrizes”, “acontece superficialmente por meio de interpretação de música” foram comuns a alguns desses questionários. Do restante dos entrevistados:

- 1) 6,89% da rede municipal citaram como trabalho desenvolvido nas escolas das prefeituras a fanfarra, mas que só acontece para poucos alunos;
- 2) 6,89% acreditam que o ensino da música na escola serve como estratégia para ser trabalhado um determinado conteúdo³⁵ e não linguagem específica musical;

³⁴ Alguns professores não consideram como especialização a sua habilitação em artes plásticas, não a citando na formação específica em artes ou música, portanto havendo uma disparidade nos dados da questão 10 e 11.

³⁵ Suporte musical para trabalhar conteúdo de outra disciplina.

- 3) 10,34% acham “importante”, “interessante”, “bom”, “precioso”, “que a música purifica a alma”, mas parece não ser explorada o suficiente;
- 4) 13,79% dizem acontecer ações isoladas de forma fragmentada e citam a música infantil e de roda.

Quando se perguntou ao professor a respeito do desenvolvimento de alguma atividade musical em sua classe ou escola (questão 13), 12,06% disseram que acontece “às vezes” ou “raramente”; 24,13% acusaram a inexistência e 63,79% apontaram que existe. Dos professores que responderam afirmativamente (63,79%), podemos citar as seguintes atividades desenvolvidas:

- “procuro trabalhar dentro de um contexto, buscando uma satisfação tanto minha como do aluno”;
- noções básicas sobre instrumentos, sons, escrita musical, música folclórica;
- atividades que entram música e dança;
- projetos de percussão corporal;
- instrumentos feitos com sucata;
- entonação de obras musicais variadas (adaptada para cada idade);
- pesquisas, seminários e apresentações;
- como momento de integração.

A respeito da forma de atuação do professor (questão 14), os que responderam afirmativamente que desenvolvem alguma atividade musical em sua sala de aula ou escola foram (63,79%) e ofereceram as seguintes respostas: “não tenho suficiente conhecimento musical, tentei criar um coral com alunos, mas esbarrei em dificuldade de formação musical” (professora de Ensino Fundamental II da rede estadual, com três anos e meio de exercício na função);

- “ainda é fraca, por eu não ter formação só em música, eu não me sinto segura para lecionar algo que não domino bem” (professora da rede estadual, há quinze anos na função, Ensino Fundamental II e Médio);
- “sou uma educadora que valorizo meu aluno, já toquei clarinete para os alunos cantarem juntos e convido os alunos que sabem tocar um instrumento” (professora da rede estadual, há treze anos na função);
- “ampliar o repertório musical dos alunos” (professora com formação em pedagogia e da rede municipal – não respondeu as questões de identificação pessoal);

- “não tenho experiência, procuro passar o pouco que aprendi cantando junto com CDS e outras que aprendi quando criança” (professora com 43 anos³⁶ de idade, da rede municipal, há quatro anos na função);
- “não sou especialista, mas tento passar a música de uma forma prazerosa e importante para o ser humano” (professora há 10 anos em exercício, da rede municipal com formação em magistério);
- “acho que minha atuação está de acordo com a realidade de minha escola e com os recursos disponíveis” (professora da rede municipal, há seis anos na função com formação de magistério);
- “bem rudimentar, apresento canções em CD e DVD, canto músicas de memória, criamos coreográficas para apresentações de trabalho, porém sem apresentação das notas musicais” (professora há vinte e dois anos, Fundamental I da rede municipal);
- “ainda precária, falta material, apoio técnico e muito conhecimento. Atuo conforme minha criatividade” (professora há quatorze anos da rede estadual e municipal com 36 anos de idade);
- “falta muita coisa, mas faço o que está ao meu alcance, não tenho dom” (professora com 34 anos, rede municipal e privada, com seis anos de exercício da função);
- “eu sempre gostei e gosto da música porque ela está na minha alma, eu sou música, Deus me criou assim. Sei que devo respeitar os gostos dos outros, mas eu não ouço uma música qualquer. Não sei cantar nem tocar, mas a música gesticulada me ajuda no meu trabalho diário” (professora com 42 anos de idade, da rede estadual e privada);
- “como eu fiz aula de canto e desde pequena eu tive muito contato com música e instrumentos musicais por influência dos meus irmãos, isso ajuda muito ao usar a música na sala de aula. Mas se eu dependesse apenas da faculdade de Artes, eu não teria como falar sobre música” (professora de Ensino Fundamental II e Médio, com 33 anos de idade, da rede estadual, fez Licenciatura em Artes Visuais);

³⁶Achou-se importante mencionar a idade de alguns professores, pois fica mais fácil para situar a época em que cursaram o ensino fundamental ou médio.

- “é muito pobre, por falta de cursos, atualização do professor para atuar em sala” (professora da rede estadual, Fundamental II e Médio, 46 anos de idade);
- “deixa muito a desejar, não possuo formação para trabalhar o conteúdo adequadamente” (professora da rede municipal, Ciclo I, 46 anos de idade);
- “simplista uma vez que possuo apenas noções pois minha formação acadêmica foi desenvolvida em outras áreas artísticas”(professora há dezenove anos na rede estadual e municipal, licenciatura em Artes Plásticas).

No que tange a questão (15) para melhorar o seu desempenho nessa área, 56,89% dos educadores sugerem especialização em música por meio de capacitações, aprender algum instrumento e assistir a palestras com educadores da área. Outras sugestões foram de destaque entre os questionários como as seguintes:

- a) 10,34% acreditam que se devem adquirir materiais de apoio;
- b) 8,62% o uso da sala ambiente;
- c) 6,89% contratação de profissionais da área;
- d) 5,17% desenvolvimento de projetos;
- e) 3,44% pesquisa e apoio de pessoas da área; não responderam;
- f) 1,72% apoio pedagógico;
- g) 1,72% maior tempo em sala de aula;
- h) 1,72% dar noções de música aos alunos para que percebam a música que existe;
- i) 1,72% maior dedicação ao assunto;
- j) 1,72% ouvir mais músicas e cantar para adquirir confiança e faz o que está ao seu alcance.

Encontraram-se também respostas como: “não tenho interesse na área”, “não tenho idéia”, “faço o que está ao meu alcance”.

Passou-se à questão (16) da finalidade da música na escola hoje, em que uma grande parte de professores (51,72%) respondeu que serve como lazer, diversão, entretenimento, socialização, “estimulador”, para datas cívicas; 15,51% consideram que a música tem a finalidade atualmente de animar eventos e festas; 12,06% como estratégia para ensinar outras áreas ilustrando tema ou assunto. Os generalistas (professores do Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª séries) consideram

importante para a alfabetização; 6,89% não responderam; 5,17% acreditam que sua função deve estar nos fins didáticos e culturais, reflexões e, 3,44% com bandas e fanfarras, cantar os hinos pátrios, conhecer elementos musicais, ajudar na construção do conhecimento. Como respostas isoladas temos, também, a sugestão de seu uso na educação física servindo para alongamento; ou como elemento canalizador para atrair atenção do aluno e minimizar os problemas de comportamento; ou a própria visão que se tem da música nas escolas, pois os pais acham que é pura “enrolação”; ou ações isoladas de cada professor; dinâmicas e artística com a formação de coral.

A respeito do sentido ideal do ensino de música na escola (questão 17), obtiveram-se as seguintes respostas: 15,51% como entretenimento, como forma de relaxamento e atividade de lazer; 12,06% para socializar e oferecer cultura geral; 10,34% como educação musical; 8,62% para desenvolver apreciação, sensibilidade criativa. A mesma percentagem não respondeu. Podem-se encontrar professores que consideram o trabalho como estímulo auditivo, para ampliação de repertório musical, da expressão do indivíduo de seus sentimentos, e para desenvolvimento da percepção (6,89%); para 5,17% a música serve para disciplinar os alunos, para formar o gosto musical, e para ações educativas, como desenvolver habilidades, ritmo, desenvolvimento da linguagem musical, ajudar outras disciplinas, despertar e desenvolver interesses e habilidades; 3,44% acreditam ser instrumento para aprendizagem, para reflexão, para desenvolvimento do sentido lúdico, para enfrentar barreiras raciais, econômicas etc ou algo que os alunos “curtam” fazer. Respostas como “auto-estima”, “valorização das raízes”, “muito abrangente”, “cantar é ótimo”, “muito importante”, “aprender várias coisas”, “a música analisada, pensada e refletida por todos”, “ajudar na formação do ser”, foram mencionadas por 13,76% dos entrevistados.

A partir da questão número 18, passou-se a terceira fase da pesquisa, tentando-se entender como é a presença da música na vida desses educadores e, 84,48% dos entrevistados responderam que faz parte de seu cotidiana; 8,62% disseram que a música não faz parte da sua vida e, 6,89% que não faz parte da sua vida, mas ouvem músicas em rádios ou shows. Dos professores que responderam afirmativamente (84,48%) que a música faz parte da sua vida, obtiveram-se respostas como: “sempre que possível ouço músicas para relaxar e dançar”; “não sei ficar sem música”; “estudei violão quando ainda se valorizava a música na educação

da criança, embora os meus pais quisessem que eu aprendesse piano. Fui criada com música e daí o gosto por ela”; “não consigo viver sem ouvir música”; “a música é constante na minha vida, através do rádio, CDs, DVDs etc”; “ótimo para o espírito sendo assim ouvido com inteligência e não as metralheiras”; “ouvindo no carro, em festas etc”; “escuto, escuto, escuto. Gosto de cantar, mas “perdi” o poder da voz, então, evito “gastá-la” cantando e me entristeço com isso...vou a espetáculos”; “é lazer, é anti-estresse, meditação...”; “eu e minhas irmãs tocamos de ouvido, temos teclado, violão, pandeiro, cavaquinho, chocalho e cítara, porém sem seguir pauta, apenas na cítara onde as músicas marcadas acompanharam o instrumento”.

A próxima questão (19) refere-se a como foi o ensino da música ou atividades musicais desenvolvidas na escola onde estudaram no Ensino Fundamental. O canto coral aparece em 36,20% das respostas e alguns acrescentaram que havia o acompanhamento de um instrumento ao canto, mas que muitos só cantavam os hinos pátrios; 20,68% não tiveram nenhuma atividade musical ou muito pouco foi trabalhado nesse sentido; 13,79% músicas infantis para “adestramento” ou lazer, cantigas de rodas; 6,89% flauta doce e fanfarras para alguns alunos; 5,17% não têm nenhuma lembrança ou foi fraco e precário; 3,44% consideraram que foi bom ou tiveram aula de música com noções de notas musicais; 1,72% citou “haver respeito pelo professor, família, país por estarmos na ditadura”; 1,72% como laboratório musical com experimento de “tudo um pouco”; 1,72% somente nas aulas de inglês e educação física; 1,72% relata que o professor tocava violão e interagiu com a classe; 1,72% teatro, dança e música envolvida com instrumentos criados por eles; 1,72% só havia desenho e arte industrial; 1,72% momentos para a música mais do que se tem hoje; 1,72% cantar com gestos e ritmos. Alguns disseram que lembram de uma ou outra atividade esporádica, porém não citaram qual atividade.

Para finalizar o questionário, perguntou-se do que eles mais gostavam e se havia alguma música em especial ou atividade. As respostas variaram muito e podemos destacar algumas delas: “gostava de cantar, interpretar e participar das apresentações na escola”; “eu gostava de cantar”; “eu gostava muito do coral que eu participava na escola no ensino médio, foi aí que aprendi a gostar de MPB”; “sempre gostei de dançar e cantar”; “música, folclore”; “adorava tocar sub-surdo, surdão e gostava da música tema do Timão, Puma e do Rei Leão”; “gosto de músicas envolvendo gestos e músicas que falam do nosso dia-a-dia”; “de várias músicas, o Hino Nacional tem uma melodia muito bonita e palavras cultas, estudei em escola

pública”; “canto coral”; “gostava de cantigas de roda”; “não gostava das aulas pois a professora parecia não dominar bem a matéria”; “da flauta doce e uma música que usávamos duas partes de coco para tirar som”; “participava do canto coral e gostava (no geral)”; “eu gostava de cantar e brincar corre-cotia”; “do coral em si, dos uniformes e em especial de um música chamada Tesouro”. Além das respostas citadas, 3,44% dos professores disseram não terem lembrança e 20,68% não responderam nada.

5.3. Relato Conclusivo dos Questionários

Na amostragem usada para se chegar a um provável panorama da prática musical na escola pública estadual e municipal do Ensino Fundamental e Médio nos últimos anos, com cinquenta e oito professores, notou-se uma formação variada dos que atuam na rede pública. No Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries - 33 professores), o professor não é especialista e sim generalista³⁷ e poucos possuem especialização em artes e música; sete deles (12,06%) fizeram ou fazem um curso livre de artes ou música. No Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, os professores que atuam são especialistas, lecionam a disciplina Artes, mas grande parte fez habilitação em artes visuais; dos vinte e um professores (36,20%) que cursaram Educação Artística, apenas um (1,72%) possui habilitação em música e sete professores (12,06%) possuem especialização em música.

Na visão do professor que atua na rede, trinta e seis deles (62,06%) concluíram que a prática musical não acontece nas escolas ou acontece de forma fragmentada (13,79%-oito). Em suas justificativas, os educadores afirmam que nas escolas só existem trabalhos ou atividades musicais para poucos, como o ensino das fanfarras e ações isoladas ou fragmentadas feitas por alguns professores ou escolas. Acredita-se que com o vasto conteúdo a ser desenvolvido e com duas aulas semanais a atividade musical é prejudicada. Também se deve considerar a diversidade de profissionais da área artística e o sistema que parece não reconhecer a prática musical, que é pouco explorada e sem incentivo.

Alguns professores (21 – 36,20%) alegam uma falta de conhecimento específico tanto de conteúdo quanto didático, e se acham sem embasamento para aprofundar o assunto, inseguros. Como resultado, a prática musical torna-se

³⁷Professor que leciona todas as disciplinas para os alunos do Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª séries.

precária, simplista como menciona uma professora que está na rede há dezenove anos: “Simplista, uma vez que possuo apenas noções, pois minha formação acadêmica foi desenvolvida em outras áreas artísticas” (professor da rede estadual e municipal de ensino). Talvez por essa razão, quando se perguntou a respeito do desenvolvimento de atividades em sala de aula ou na escola que atuam, quatorze professores (24,13%) disseram que há a inexistência da música na escola, sete professores (12,06%), disseram praticar às vezes ou raramente atividades musicais e os que praticam falam em atividades de integração, noções básicas de instrumentos, sons, escrita musical, dança e música folclórica.

Mesmo com essa prática que parece pouco eficiente, muitos educadores acreditam fazer o melhor possível, o que está ao seu alcance: “Procuro atuar montando meu plano de aula de uma forma na qual possa explorar as habilidades individuais (potencial de cada aluno) de forma a somar com a maioria da sala em projetos nos quais esses alunos podem colocar em prática suas habilidades” (professor da rede estadual com dezesseis anos de exercício na função). “Procuro fazer curso de música como, por exemplo, o curso descubra a orquestra na sala São Paulo e procuro desenvolver as atividades de lá, com meus alunos até do ensino médio” (professora com 48 anos de idade, vinte e cinco na função e com habilitação em música). “Falta muita coisa, mas faço o que está ao meu alcance, não tenho dom” (professora que atua também na rede privada e está a seis anos na função).

No que tange à questão para melhorar o desempenho do educador na função, os docentes sugerem especialização em música com capacitações para os professores (56,89% - 33), obtenção de material de apoio, sala ambiente, contratação de profissionais da área, apoio pedagógico, desenvolvimento de projetos e mais dedicação ao assunto. “Precisaria de um conhecimento sobre música mais aprofundado e salas menos numerosas, materiais adequados para aplicação específica sobre o assunto” (professora da rede estadual, há dezesseis anos na função). “Que o professor de Educação Artística tenha melhor formação musical prática para trabalhar em sala de aula” (professor com habilitação em artes plásticas da rede estadual com três anos e meio na função). “Cursos para capacitar os professores, já que cada professor é especializado em área específica” (professor da rede municipal com cinco anos na função). “Sugiro receber materiais relacionados à área e também oficinas pedagógicas com profissionais da área”

(professor da rede estadual, dez anos na função). “Apoio pedagógico, tem em sala para o desenvolvimento” (professora há três anos na rede municipal). “Formação na área com essa vertente já que toda formação em Artes se volta às Artes Plásticas” (professora da rede municipal há oito anos na função).

A respeito de como a prática musical é usada hoje pelos educadores, uma percentagem grande, 30 professores (51,72%) responderam que a música é usada como entretenimento, socialização, estimulador, em datas cívicas ou animação em eventos e festas. “Para entreter. Os professores usam muito as músicas que tocam na mídia. Abrem espaços para as músicas que os alunos trazem (também da mídia), (Professores não formados em arte)” (professora da rede municipal há aproximadamente sete anos). “Em festas os alunos tocam seus instrumentos que aprenderam fora da escola, em missas, em eventos, ou CD para dançarem” (professora da rede estadual na função há 3 anos e meio). “Hinos Pátrios – obrigatórios em todas as séries, alongamento inicial nas aulas com músicas “leves” já que sou formada em educação física também” (professora da rede pública estadual há vinte e cinco anos). “Como diversão ou distração por parte dos alunos” (professora da rede estadual há oito anos na função). “Apenas para diversão e não aprendizado” (professora da rede estadual, há cinco anos na função e sem formação específica em artes/música). “Veículo de massa integrado às Comemorações/festas no decorrer do calendário escolar (grito de guerra)” (professora da rede estadual (há dez anos na função). “A música tem uma facilidade natural para ser usada na interdisciplinaridade. Eu me lembro que passaram por minha vida muitos PROFESSORES e muitos professores e dentre eles uma PROFESSORA de Matemática (da 6ª série) que compunha a matéria toda com música e era tão eficiente que na avaliação era só “cantar mentalmente” as fórmulas dadas e o resultado era correto” (professora da rede estadual, com 55 anos de idade e há vinte anos na função). “Como atividade para leitura e escrita e em eventos (festa junina, sarau) como atividade de movimento” (professora com 34 anos de idade, na rede municipal, atualmente de apoio pedagógico, coordenadora pedagógica). “Entretenimento, sociabilidade, percepção auditiva e rítmica” (professora formada pelo CEFAM, há três anos na função e com 25 anos de idade).

Em seguida, passou-se ao sentido ideal do ensino da música na escola e as idéias parecem abarcar uma abrangência de assuntos e de qualidades que se pode

atribuir à música. Alguns não responderam (5), mas teve-se resposta como³⁸: disciplinar os alunos (3); estímulo auditivo (4); sensibilidade criativa (5); formação do gosto musical (3); educativa (3); auto-estima; entretenimento, relaxar, lazer (9); socializar (7); algo que os alunos gostam de fazer (3); educação musical (6); apreciação (5); percepção (4); ampliação de repertório (4); desenvolvimento de linguagem musical (3); cultura geral (7); valorização das raízes; ajudar outras disciplinas (3); entre outras como podemos verificar nas respostas dos seguintes professores: “Disciplina, sensibilização, trabalho em grupo” (professora da rede estadual, há três anos na função). “O sentido ideal é desenvolver a sensibilidade dos alunos, analisarem as letras e discutir o que é música hoje em dia” (professora há cinco anos atuando na rede municipal). “Um sentido mais real com a aprendizagem de algum instrumento ou ao menos canto coral, o que seria excelente para o desenvolvimento artístico dos alunos” (professor da rede estadual, há dez anos na função). “Estar integrado às outras linguagens (dança, arte, teatro) e preocupado com o processo da musicalização (descobertas/experimentação)” (professora da rede estadual há dez anos na função, com 31 anos de idade). “Para o aluno conhecer as características do mundo musical, conhecer a variedade de estilo e suas culturas, apreciar e valorizar e ainda ser capaz de criar e inovar estilos musicais. Por fim, desfrutar do prazer de ouvir e cantar música” (professora da rede estadual, há dois anos na função). “Desenvolvimento de uma linguagem fundamental na formação do sujeito” (professora da rede municipal, há treze anos na função, com 35 anos de idade). “Que seja algo que os alunos curtam fazer. O problema é que os alunos só gostam de músicas que nós mal conseguimos ouvir” (professora da rede estadual, com 50 anos de idade, há quinze anos na função). “A música faz parte do nosso cotidiano e por isso deveria ser mais valorizada, mas de forma disciplinar, com o objetivo de socializar e acrescentar no desenvolvimento do indivíduo” (professora da rede estadual, há dois anos na função, com habilitação em artes cênicas). “Educativa, auto-estima, entretenimento” (professora há cinco anos na função, formada com habilitação em artes plásticas, há cinco anos). “A música dá um sentido novo, alegre o ambiente, abaixa as tensões, diminui a violência, ajuda no aprendizado etc. Mas não pode ser uma música qualquer com uma letra qualquer. A

³⁸Os professores consideraram mais de um item para essa questão, portanto foram consideradas todas as respostas e o total ultrapassou o número de professores entrevistados por haver mais de um item de resposta para cada um.

música tem que ser analisada, pensada e refletida por todos” (professora com 42 anos de idade, com formação no magistério e da rede estadual). “Na escola eu não sei, mas na minha sala o sentido é lúdico, é transmitir alegria e expressa sentimento” (professora da rede municipal, 45 anos de idades, há vinte e um anos na função). “Melhorar cognitivamente, emocionalmente, socialmente cada aluno” (professora da rede municipal, há nove anos na função, 29 anos de idade).

As demais questões, da terceira parte, foram formuladas visando-se conhecer como a música participa da vida de cada professor entrevistado; quarenta e três deles (74,13%) dizem que hoje a música é apenas auditiva, como relaxamento, ouvida em shows, rádios ou mesmo a louvores: “Tenho um violão, mas não sei tocar, ainda não consegui aprender. Ouço música de todos os ritmos” (professora há quatorze anos na função, rede estadual e municipal, com 36 anos de idade). “Ouço músicas clássicas e sacras e faço parte do coral da Igreja” (professora da rede municipal há vinte e um anos na função, formada no magistério, sem formação específica em artes e música). “Não, mas gosto de ouvir uma boa música em tom baixo” (professor da rede municipal, 40 anos de idade, dezesseis anos na função). “Escuto músicas diversas e gosto de acompanhar as letras (cantando)” (professora da rede municipal, 29 anos de idade). “Ouvindo músicas no rádio, internet, cds, indo a shows” (professora da rede municipal, formada em pedagogia). “Não sei ficar sem música. Estudei violão quando ainda se valorizava a música na educação da criança, embora os meus pais quisessem que eu aprendesse piano. Fui criada com música e daí o gosto por ela” (professora há vinte anos, rede estadual, 55 anos de idade). “Escuto, escuto e escuto. Gosto de cantar, mas “perdi” o poder da voz. Então evito “gastá-la” cantando e me entristeço com isso...Vou a espetáculos” (professora com 41 anos de idade, sete anos na função, da rede municipal).

Novamente tem-se uma diversidade de respostas quanto ao ensino ou atividade musical na escola quando estudavam no Ensino Fundamental, mas o canto coral, principalmente dos hinos pátrios, esteve presente em muitas respostas (21 – 36,20%). A variedade de atividades também foi significativa e respostas como nenhuma atividade ou muito pouco trabalhado (12 - 20,68%), flauta doce (4 - 6,89%), aula de música com noções de notas (2 - 3,44%), cantarem com gestos e ritmos, fanfarra, músicas infantis para adestramento ou lazer e cantigas de rodas, laboratório musical com experimentos foram citadas: “Na minha época não havia nada sobre música, somente desenho e arte industrial” (professor da rede estadual,

42 anos de idade, dezesseis anos na função). “Professor ensinava hinos e canções folclóricas” (professora com 46 anos de idade, há quatro anos na função, formação específica em artes plásticas). “Lembro-me de uma só atividade que era análise de uma música do Cazuza” (professora com 27 anos de idade, há oito anos na rede estadual). “Era bacana, pois me lembro que tinha um professor cuja formação era musical, levava violão para a classe e interagia com a sala” (professor há 10 anos). “Flauta. No processo de Ensino Musical aprendi a tocar flauta. Muitas escolas utilizam ainda a flauta como recurso, mas não é música” (professora da rede estadual, 31 anos de idade, há dez anos na função). “Não acontecia” (professora com 44 anos de idade, há cinco anos na função). “Cantei o Hino Nacional, músicas folclóricas etc” (professora com 42 anos de idade, há treze anos na função). “Lembro-me de ouvir música às vezes na aula de inglês, para cantar e acompanhar a letra. E em outra ocasião, em uma apresentação de dança na aula de Educação Física na qual eu participei” (professora com 33 anos de idade, curso de canto e há dois anos na função). “Estudava-se as notas musicais, a colocação no pentagrama, o solfejo, o emprego de vozes em cânone, o aperfeiçoamento de vozes e ritmos variados enfim era uma espécie de laboratório musical com experimentos de “tudo um pouco” (professora com 55 anos de idade, habilitação em artes plásticas). “Aprendi nas aulas de arte como cantar principalmente o Hino Nacional em grupo (ouvir sua voz e a do amigo ao lado)” (professora com 34 anos de idade, rede municipal). “Havia a fanfarra, o coral e apresentações para famílias” (professora da rede municipal, 46 anos de idade). “ 1-Aprendíamos sobre a linguagem música; 2-A tocar algum instrumento, 3-Participar da fanfarra, 4- Fazíamos trabalhos sobre gêneros musicais, conhecer diferente gêneros” (professora com 52 anos de idade, há vinte e dois anos na rede municipal). “Cantávamos músicas infantis e que adestravam o comportamento (música para comer, para calar a boca, para obedecer a mãe etc)” (professora com 35 anos de idade, sem formação específica em música ou artes). “Nós tínhamos ou fazíamos parte de um coral, cantávamos em todas as datas comemorativas da escola” (professora com 50 anos de idade, há quinze anos na função). “No Ensino Fundamental havia um piano onde a professora desenvolvia o canto juntamente com a leitura musical. No Ensino Médio não havia aulas de música” (professora com 50 anos de idade, há dezenove anos na função). “Era muito bom, pois na época da ditadura, o respeito pelo professor era outro, nossos pais, família eram diferentes” (professor da rede municipal, aproximadamente há quatro

anos). “Não tive aula de música, no magistério o professor iniciou um coral, mas não foi pra frente” (professora com 22 anos de idade). “Cantava somente na pré-escola” (professora com 27 anos de idade há doze anos na função). “Era muito bom. Eu me lembro que todos os dias na hora do recreio a gente brincava de cantiga de roda” (professora com 42 anos de idade, formada no magistério). “Todas as quartas-feiras era cantado o Hino Nacional e a letra do mesmo era cobrada na prova” (professora com 45 anos de idade, há vinte e um anos na função). “Tive aula de música na pré-escola e séries iniciais, até 2ª série, professora Cecília o nome dela. Tinha um órgão. Ensinou um pouco a “tocar” flauta doce, ensaiava hinos nacionais e teatro” (professora com 32 anos de idade, há dois anos na função). “No ensino fundamental, participava da fanfarra da escola e no ensino específico do Magistério participava do coral do CEFAM de Itapeçerica da Serra” (professora com 29 anos de idade, rede municipal, há onze anos na função).

Destacou-se nas respostas à última questão a presença do canto coral ou cantar, que foi citado por vinte professores. Quase a mesma quantidade de professores (15) não respondeu ou disse não lembrar nada. Ainda encontrou-se a opção flauta doce, cursos a parte, ouvir músicas nas festas, ouvir músicas e desenvolver desenhos, dançar e cantar, interpretar, apresentações na escola, cantar hinos, tocar piano, folclore, música para auxiliar a dança na Educação Física, música com gestos e que falam do dia a dia, brincadeiras com cantigas e cantigas de roda, músicas que tinham dinâmicas e construção de instrumentos.

“Sempre tive afinidade com a arte no geral e tinha a vontade (sonho) de aprender a tocar algum instrumento, porém acabei optando pela Dança desde a adolescência e deixei a música em um plano apenas auxiliar” (professora há dezesseis anos na função, 38 anos de idade, formação específica em Artes Plásticas e pós-graduação em Dança e Consciência Corporal). “Das aulas de flauta doce. Gosto da maioria de músicas de temas de filmes orquestradas, MPB e rock” (professora com 48 anos de idade há vinte e cinco anos na função). “Cantar na hora da entrada o Hino e a professora regia eu adorava vê-la na frente comandando” (professora há cinco anos na função). “Gostava de cantar, interpretar e participar das apresentações na escola” (professor há dez anos na função, rede estadual). “Eu gostava muito do coral que eu participava na escola no ensino Médio, foi aí que aprendi a gostar de MPB” (professora com 41 anos de idade, há dezessete anos na função). “Eu gostava de cantar” (professora com 27 anos de idade, há três anos na

função). “Participar do canto orfeônico, aprender a ler e escreve música, tocar na fanfarra, pesquisar gêneros musicais” (professora com 52 anos de idade há vinte e dois anos na função). “Adorava ouvir as músicas nas quermesses da escola, parece babaca, mas eu gostava” (professora há dois anos na função). “No ensino fundamental o canto com coral e com ensaios e apresentação de músicas natalinas” (professora com 50 anos de idade há dezenove na função). “Atividade de Educação Física com música” (professora com 43 anos de idade, há quatro anos na função). “Não gostava das aulas, pois a professora parecia não dominar bem a matéria” (professora com 29 anos de idade). “no fundamental I, borboletinha e a linda rosa juvenil, no fundamental II cantava-se muito músicas dos racionais, mas abordando a violência nos subúrbios do Capão Redondo” (professora com 28 anos de idade). “Gostava das cantigas de roda” (professora com 45 anos de idade há vinte e um anos na função). “Do coral em si, dos ensaios, do uniforme e em especial de uma música chamada *Tesouro*” (professora da rede municipal, com formação no magistério e noções básicas em música). “Amava as aulas de flauta, gostava muito de todas as músicas que a professora ensinava e me sentia importante quando havia comemorações na escola. E no dia da colação do 1º grau, tocamos o Hino Nacional, Coração de Estudante e outras duas músicas que não me lembro o nome” (professora com 36 anos de idade, há quatorze anos na função).

Diante de tal relato, torna-se necessário uma reflexão a respeito da real situação da prática musical na escola pública paulista que nos parece ausente ou pouco presente pela falta de preparo dos docentes na área musical, apontada por eles; mas ao mesmo tempo considerada presente e importante na vida dos mesmos. As respostas lacônicas, além de demonstrarem uma pressa em responder ou mesmo um considerável “medo” dos professores em dizer o que realmente acontece nas escolas e nas próprias salas de aula em que lecionam, demonstram que, muitas vezes, os educadores sentem-se “perdidos” em um vasto conteúdo a ser trabalhado diante da sua falta de preparo e especialização na área musical e principalmente a inexperiência em lidar com a linguagem musical. Talvez se possa considerar um dos caminhos, as capacitações; não como direção única, mas uma opção para que os docentes sintam-se seguros na área musical assim como se sentem nas artes plásticas e visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo elucidar de que forma as políticas públicas são concebidas e contribuem para traçar um panorama da prática musical na escola pública paulista.

Em resposta, buscou-se no primeiro capítulo conceituar a política pública educacional e seus aspectos históricos. Percebeu-se que por meio da educação o indivíduo pode ser transformado e, por conseguinte a sociedade, porém nem sempre os desejos individuais são os do grupo. Como resolver os impasses? Entendeu-se que a política educacional moderna mostra um processo complexo que não se esgota em programas de governo, em planos setoriais ou metas, mas exige objetivo e estabelecimento de direção de seus autores e depende do momento histórico para que funcione satisfatoriamente e não acabe sem que o processo se esgote.

Visto o papel da educação na sociedade, discorreu-se sobre os aspectos históricos da prática musical na escola e percebeu-se que no início ela fez parte integrante do processo de aprendizagem escolar com o canto religioso e durante muito tempo foi o ponto de partida para o ensino da música na escola, porém, desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente está entre as quatro linguagens da expressão artística.

Observou-se, principalmente, as políticas públicas educacionais que tratam e envolvem as práticas musicais. Notou-se que rupturas importantes surgiram a cada lei de diretrizes e bases que se institui e essas parecem enfraquecer cada vez mais a prática musical nas escolas. Além das regulamentações, ações são criadas e tenta-se estabelecer metas para cumprir a função da educação nas escolas. Criaram-se órgãos e projetos como o PNE, que é peça chave no direcionamento da política educacional do país, o FUNDEB, que redistribui os recursos e financia toda a Educação Básica, os PCNs que propõe conteúdos para servir de subsídio ao professor, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo que tentam uniformizar o ensino na rede estadual paulista e como projeto recente o projeto de lei que torna a música obrigatória em todo Ensino Básico. Todas essas medidas visaram à busca de melhor qualidade no ensino público paulista e recuperar, no caso da música, o espaço perdido na década de 1970. Será que esse caminho no mundo contemporâneo tem dado resultado?

As análises das entrevistas realizadas com educadores musicais apontam para questões que esclarecem a realidade das escolas públicas bem como alguns projetos desenvolvimentos por órgãos da rede pública e seus resultados. Pode-se pontuar como realidade da escola pública paulista a falta de valorização dos professores, a música se descaracterizando e enfraquecendo com a mudança para Educação Artística em 1971, a falta de discussão com educadores para se chegar às bases aplicadas por todos, instalações ruins das escolas públicas, documentos sem clareza e orientação para os processos educacionais, a falta de priorização da educação musical nas escolas, entre outros.

Quando, no capítulo próximo, se tratou das entrevistas com os professores de Artes da rede pública, notou-se que não difere da opinião dos educadores musicais quando a grande maioria dos professores afirma que a música não acontece na escola, principalmente por falta de embasamento dos mesmos para aprofundar o seu conhecimento e a grande diversidade de profissionais formados nas várias áreas artísticas. Os professores alegam fazer o melhor possível e os educadores de música afirmam que eles têm boa intenção, mas não encontram espaço, subsídios e segurança quanto ao conhecimento na área de música.

A despeito dos relatos, verificou-se que as angústias dos professores de Artes da rede pública estão relacionadas à ausência da música na escola que vem de encontro a questões como a disciplina Artes ser entendida no contexto escolar como uma atividade de lazer, ao fato de poucos professores possuírem habilitação em música e à ausência de espaço para os que possuem conhecimento para desenvolverem a prática musical nas escolas em que trabalham.

Diante das questões levantadas, a forma como a música é tratada na escola parece não satisfazer nem os docentes, nem os especialistas e nem os educadores de forma geral, seja nas escolas onde há uma certa atividade e certamente não naquelas em que há total ausência da prática musical. Se a música faz parte da vida de oitenta e cinco por cento das pessoas entrevistadas, segundo nossa pesquisa apontou e, partindo-se do pressuposto de que a legislação educacional vigente tem parâmetros bem definidos e criam-se políticas públicas para esse fim, como resolver o impasse da música ausente nas escolas? Sabe-se que os professores gostariam de trabalhar a área nas salas de aula. Os educadores musicais responderam a alguns questionamentos e concluiu-se que o ponto de partida para que o aluno tenha uma melhor qualidade na prática de ensino da música é quanto à escolha do

repertório; essa escolha parece demandar bases sólidas e bem definidas, mas é preciso, também, ter objetivos claros sobre em qual ponto se quer chegar . A vontade política é incontestável, o investimento no profissional que está atuando na área é essencial e o projeto de lei que institui a obrigatoriedade do ensino da música na escola um caminho que talvez traga de volta, em alguns anos, a prática musical na escola pública paulista. A certeza para que o resultado venha a ser positivo é que a medida legislativa seja acompanhada por uma vontade política, que leve a investimentos principalmente na capacitação dos professores que atuam na área. Tem-se certeza que a medida precisa vir junto a outras e não ser somente um caminho político como se tem mostrado. Essa pesquisa mostrou que projetos acabam, deixam de ser úteis e viáveis, em curto espaço de tempo, pois seu autor dele se desvinculou ou deixou de trabalhar no departamento público em que estava atuando. Em termos de um tempo mais longo, políticas públicas alteram-se porque novas idéias surgem em educação e a vida cultural introduz novas exigências, novas tecnologias. Lembrar que Villa-Lobos lamentava, nos anos 1940, o surgimento da “vitrola” e da gravação, hoje tão incorporados às idéias dos especialistas como instrumentos para o ensino musical.

Ao buscarem-se elementos para compreender a situação da prática de ensino da música na escola pública paulista, acredito que esta pesquisa possa vir a contribuir para reflexão e diálogo na área educacional, para situar historicamente as diversas legislações evidenciando, assim, a mudança de idéias porque passou o ensino de música, e para encontrar um caminho em que a prática musical, de volta à escola, torne-se significativa para todos nela envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Trad. Reinaldo Guaran. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 240 p.

AZANHA, José Mario Pires. Roque Spencer Maciel de Barros-defensor da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 167-169, jan./jun. 1999. *Scielo Brasil*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100013>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BREVE história da Fundação da Companhia de Jesus. *Faculdade de Ciências. Departamento de Educação*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/jesuítas/_private/hj.htm>. Acesso em: nov. 2007.

CARTA Testamento de Getúlio Vargas. *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_Testamento_de_Get%C3%BAlio_Vargas>. Acesso em out.2007.

CNEC. CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE. Disponível em: <<http://www.cnec.br/portal/index.php?show=7>> Acesso em: 20 out. 2007.

COSTA, Márcia Victorio de Araújo. *Construindo a história da educação musical no Colégio Pedro II*. ANPPOM – Décimo Quinto Congresso, 2005. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/15anaisRJ2005/sessao17/m%C3%A1rcia_victorio.pdf> Acesso em: 01 nov. 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

_____; GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

DIAS, Paula Eduarda S. Canhadas. *Escola Padrão: da intencionalidade do discurso reformista à realidade educacional*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos – Educação, São Paulo, 1998.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Processo histórico. *Ministério das Relações Exteriores*. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/polsoc/educa/phistor/apresent.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/FUNDEB>>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. *Funded pra valer!* Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/fundebpravaler/entenda.htm>>. Acesso em: 31 maio 2008.

FUNDEF. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Ministério da Educação*. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 31 maio 2008.

GAP. *Quero educação musical na escola*. Disponível em <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>. Acesso em: 14 agosto 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIA dos Direitos Humanos: fontes para jornalistas. São Paulo: Cortez, 2003. Glossário.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JOHSON, Allan G. *Diccionario de sociología: guia práctico da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*, 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, São Paulo, São Paulo.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Método Lancasteriano (verbete). In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix Ed., 2002. *Agência Educa Brasil*. Disponível em: <<http://educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp>> Acesso em: fev. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fun.shtm>>. Acesso em: 31 maio 2008.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

A NOVA Constituição Paulista: perspectivas. São Paulo: Fundap, 1989.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. In: _____ (Coord.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *As reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990: um estudo crítico*. 1996. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica - PUC – São Paulo, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Coord.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Qualitymark; Dunya Ed., 1997.

SUANO, Helenir A educação nas Constituições brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli (Coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

TIRSA, Peres Regazzini. *A educação brasileira no Império*. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Coord.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

WIKIPÉDIA, enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição de 1824. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>>. Acesso em nov. 2007.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *Presidência da República*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____. Decreto n.1331A de 17 de fevereiro de 1854. *HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>.

_____. Decreto n.1.331 A, tit. II, cap.III, art. 47, 1854. *Presidência da República*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

_____. Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. *HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP*. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 01 nov. 2007.

_____. Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931. *HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP*. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 01 nov. 2007

_____. Decreto-Lei n.477 de 26 de fevereiro de 1969. *Pedagogia em foco*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>>.

BRASIL. Decreto n. 34.035, de 22 de outubro de 1991. *Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra_ddilei/decreto/1991/decreto%20n.34.035,%20de%2022.10.1991.htm>.

_____. Emenda Constitucional n. 14/1996. *Presidência da República*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 nov. 2007.

_____. Governo Federal. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024*. Brasília, 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692*. Brasília, 1971.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/96*. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 5540/1968. *Senado Federal*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=102363>>. Acesso em: out. 2007.

_____. Lei n. 7.044/1982. *HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP*. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 01 nov.2007.

_____. Lei n. 11.274/2006. *Presidência da República*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 nov. 2007.

_____. Projeto de Lei n. 2.732, de 2008. *Presidência da República*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1 jun. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae T.B. *Arte: educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectivas, 1978.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São Paulo, 2003.

FISCHMANN, Roseli (Coord). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

KERR, Dorotéia Machado (Org). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2004.

NAGLE, Jorge. *A reforma e o ensino*. 2. ed. São Paulo: Edart, 1979.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Educação pública: tendências e desafios*. São Paulo: Ed. Cered, 1990.

_____. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-200): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Ed., 2005.

_____. (Coord.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística: 2º grau*. São Paulo: SE/EENP, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1975.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ENTREVISTAS

Entrevista Profa. Dra. Iveta M. B. A. Fernandes. Realizada aos 03 abril 2008. Referenciada no trabalho como: FERNANDES, 2008.

Entrevista Prof. Dra. Marisa T.O. Fonterrada. Realizada aos 07 maio 2008. Referenciada no trabalho como: FONTEERRADA, 2008.

Entrevista Prof. Ricardo Breim. Realizada aos 16 maio 2008. Referenciada no trabalho como: BREIM, 2008.

Entrevista Prof. Geraldo Suzigan. Realizada aos 17 maio 2008. Referenciada no trabalho como: SUZIGAN, 2008.

Entrevista Prof. Sergio Luiz F. de Figueiredo. Recebida por e-mail. Referenciada no trabalho como: FIGUEIREDO, 2008.

Entrevista Profa. Dra. Sonia R. Albano. Recebida por e-mail. Referenciada no trabalho como: ALBANO, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ENTREVISTA PROFA. DRA. IVETA MARIA BORGES ÁVILA FERNANDES

Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2008, na sala 4 do Instituto de Artes da UNESP – São Paulo, às 14h00min horas.

Profa. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes é do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da UNESP. Atua na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, Linguagens Artísticas, Apreciação Estética e Educação.

Leila: Sabe-se do seu trabalho com Educação Musical no Brasil, mas gostaríamos de saber a respeito da sua contribuição nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do Ensino Fundamental I e II.

Profa. Iveta: Quando começou todo o movimento dos Parâmetros Curriculares eu não estava na equipe, não fiz, portanto, parte da primeira versão, mas fui convidada para elaborar a segunda versão e passei a assessorar e auxiliar as pessoas que estavam escrevendo a versão para a primeira até quarta séries do Ensino Fundamental.

Leila: Mas o seu nome consta na equipe de elaboração dos parâmetros de quinta à oitava série?

Profa. Iveta: Sim, entrei no momento em que estava sendo elaborada a segunda versão; a primeira versão saiu e era bem preliminar. A minha contribuição foi a partir do segundo momento e o que foi publicado de primeira à quarta série teve minha contribuição; logo após elaboramos das séries seguintes. O convite veio porque eu tinha uma experiência de trabalho na rede pública, trabalhava com música, com a área de arte e em uma delegacia de ensino como assistente pedagógica. Também trabalhava em formação contínua de professores e, ao mesmo tempo, tinha meus alunos em uma escola pública, aos quais eu não quis deixar; trabalhava a linguagem musical. Assim que começamos o trabalho, via as pessoas que estavam na equipe, inclusive professoras minhas da USP, com o pensamento de trabalhar com a arte de forma geral e quando eu falo arte estou falando das quatro linguagens. A proposta era de trabalhar a partir da Proposta Triangular³⁹ da professora Ana Mae. Essa proposta para mim não era novidade, eu a vi dando muito certo, tanto enquanto professora em sala de aula como trabalhando com os professores da assistência pedagógica. Os professores avançavam muito porque eles trabalhavam não só o fazer, mas o apreciar, o contextualizar, a história e, com isso, a área estava ganhando mais credibilidade, havia uma densidade de conhecimento mais ampla e, foi dessa forma, que encontrei a equipe dos PCNs trabalhando e pensando

³⁹Proposta Triangular da Profa. Ana Mae Barbosa consiste no ensino da arte em três abordagens para construir conhecimento em arte: contextualizar, fazer artístico e apreciação artística.

nesses três eixos. Essa proposta era também a de arte do Estado de São Paulo. O que se propunha nos PCNs tem muito a ver com o que se pensava aqui no Estado de São Paulo e também com o que a professora Yara Caznók⁴⁰ propunha para a prefeitura de São Paulo, na época da gestão Paulo Freire, a proposta curricular da gestão Paulo Freire, sua visão de área. Nessa época a professora Yara Caznók, que é professora do Instituto de Artes, trabalhava com a linguagem musical na equipe de Paulo Freire. O primeiro documento que eu vi indicando esses três eixos havia sido escrito pela Profa. Yara: fazer, apreciar e contextualizar dentro da área de música, sendo que a música, enquanto fazer era não só a interpretação, mas a improvisação e a composição. Isso já fazia parte desse documento. Nossa proposta tinha como base as minhas experiências com os alunos, do que era possível fazer com eles e partindo dos estudos que fizemos de documentos que fomos lendo sobre o que se fazia em vários países nos Estados Unidos, em países da América Central, na Costa Rica. Consegui o documento da Costa Rica por meio da professora Marisa Fonterrada; eram os PCNs, se é assim que posso chamá-los. O documento da Argentina também teve grande participação da Judith Aposf, de um grupo de pessoas de lá e foi influenciado também pela [Violeta] Gainza.⁴¹ Existiam materiais europeus, vindos da Espanha; mas não existia uma linha a ser seguida e sim um pensamento da equipe querendo acertar o mais possível.

Leila: Os PCNs tiveram várias versões?

Profa. Iveta: Sim, da primeira eu não participei, participei a partir da segunda, e essas versões eram enviadas para todo o país, para as Universidades, para as Secretarias de Estado, e vinham os pareceres, que líamos todos

Leila: É muito interessante saber sobre sua colocação, pois parece para o professor que quem faz esses documentos são pessoas que nunca estiveram presentes numa sala de aula.

Profa. Iveta: Muita gente pensa isso? Não.

Leila: A idéia dos PCNs era de colaborar com o professor?

Profa. Iveta: Sim, com certeza, com o professor que estava na sala de aula e eu sei que o convite feito a mim foi porque eles queriam na equipe alguém que tivesse a prática e eu trabalhava com 5ª a 8ª série no noturno e no diurno.

Leila: E quando foi isso?

Profa. Iveta: Foi em 1996, quando começamos com os PCNs de primeira a quarta séries.

⁴⁰Profa. Dra. Yara Borges Caznók, mestre em Psicologia da Educação pela PUC – São Paulo (1992) e doutora em Psicologia Social pela USP (2001); docente do departamento de música do Instituto de Artes da UNESP. Tem experiência na área de artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: harmonia, percepção musical, análise musical, história da música, arte educação e educação musical.

⁴¹Violeta Gainza, argentina, especialista em Educação Musical, considerada referência no meio musical.

Leila: Então foi um projeto rápido, pois a publicação aconteceu em 1997 e 1998?

Profa. Iveta: Foi no ano que saiu a LDB, pois estávamos trabalhando e eu me lembro perfeitamente o dia que soubemos da aprovação da lei, onde eu estava e o que estávamos conversando. Existia um grande pensamento em que o PCN fosse um documento que avançasse um pouco em termos de proposta e para trazer um conhecimento bom para a área, que não fosse algo que ficasse tão solto e sem nada proposto em termos de conteúdo.

Leila: Essa flexibilidade que existe na aplicação do conteúdo contido nos PCNs não prejudica? Há um grande conteúdo a ser aplicado, não é?

Profa. Iveta: Eu acho que não. Eu vejo que ele indica um conteúdo “x” e esse conteúdo vai ser dado por professores preparados; sobre isso nós, da equipe toda, tínhamos bastante clareza, desde o começo. Sabíamos que isso não iria caminhar se não tivesse formação do professor, e teve formação? Estamos, portanto, lidando com profissionais que se formaram sem ainda ter um curso bom, não foi isso que aconteceu? E muitos que vinham da Educação Artística, sem uma densidade boa de conhecimento. Vemos que o professor é ávido por conhecimento, que ele quer e procura conhecimento. Não é o que acontece? Mas não houve um investimento, não digo totalmente, pois vários estados investiram. Em São Paulo eu não vi investimento no professor, não vi acontecer; enfim, não sei por que, mas assim que nós terminamos de elaborar os PCNS, foi tirado um projeto chamado PCN em Ação, pela própria Secretaria do Ministério. A equipe ia para os estados que chamavam. Eu trabalhei um bom tempo em Belém do Pará, no Sergipe, no Acre - inclusive se você acessar o *site* do Acre, vai ver que tem a proposta curricular do Acre que foi feita depois dos PCNs do Ministério. Ela tem o chão do Acre, trata das questões da região. Para Goiás também fomos e para vários outros estados onde trabalhávamos com a equipe de professores locais, um trabalho direto com os professores interessados. Íamos e ficávamos uma semana, depois voltávamos após quinze dias e assim, estivemos nos locais várias vezes.

Leila: E como era lidada a área artística nesses encontros? Ou a música era separada das outras áreas?

Profa. Iveta: Sim, entravam as quatro pessoas: arte visual, música, dança e teatro. Os professores faziam o curso de acordo com a habilidade, com a formação ou com o interesse, porque não existe no país professor formado nas quatro áreas.

Leila: Esse é um problema?

Profa. Iveta: É um problema e é uma possibilidade porque existem vários cursos sendo abertos, que estão começando. Veja, aqui no Instituto de Artes, a primeira turma de Educação Musical forma-se esse ano, por isso começa haver muita possibilidade entre as várias linguagens, mas se sair essa lei que está no congresso, da obrigatoriedade do ensino de música no país todo, o que vai acontecer?

Leila: Acha que teremos profissionais suficientes se essa lei for aprovada?

Profa. Iveta: Não teremos profissionais suficientes, temos muito pouco. No Congresso da ABEM, em setembro do ano passado [2007], realizado aqui na região sudeste, eu fiz parte de uma mesa e havia pessoas da Secretaria de Educação de Santos, que é uma ótima cidade, muito bem localizada. Eles regulamentaram a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas e não têm professores para trabalhar. Estamos falando de uma ótima cidade, aqui no Estado de São Paulo.

Leila: Formei-me em Educação Artística, aqui na UNESP, com habilitação em música. Na época, poucos terminaram o curso e apenas dois atuam em escolas da rede pública, aliás, eu e outra professora. Acredita ser essa uma realidade do Estado de São Paulo?

Profa. Iveta: Não existem muitos professores de música, eu fiquei durante algum tempo, três anos ou mais, indo para vários estados do país, para dar cursos. Mesmo depois que terminou o “PCN em Ação” continuaram me chamando para visitar os estados e verifiquei que não há gente formada no país. Estão começando cursos? Estão, mas em poucos lugares, não são muitos. Temos que ir devagar, acho que precisamos investir no professor. Você mesma acabou de me dizer quando eu perguntei se houve formação. Você disse, não teve. Eu sei que não teve. Sempre trabalhei na rede pública e com professores da rede, não só no nosso estado como fora. Será que vamos dar mais um passo fazendo a obrigatoriedade do ensino de música e não investindo no professor outra vez? Ou será que é o momento de investir no professor que temos? No caso, você e todos os professores que estão em sala de aula trabalhando e que precisam ter apoio. O apoio deve ser em todas as áreas, eu estou falando de música, pois esse é o tema da nossa conversa. Nós já estamos falando em nosso país de aprovar uma lei, eu não sou contra ter música na escola, tem que ter, mas temos que ter cuidado com as ações do governo, com os decretos e com as leis. A primeira coisa que precisa é haver capacitação do pessoal que está trabalhando, eu investiria primeiro nisso. Nós estamos com um projeto em Mogi das Cruzes.

Leila: Poderia falar um pouco sobre esse projeto?

Profa. Iveta: Fomos investir na formação do professor, o professor da rede pública do município de Mogi das Cruzes. É um projeto da Secretaria de Educação do Município e o estado não está participando.

É voltado para professores de educação infantil e de 1ª a 4ª série, porque o município tem infantil e de 1ª a 4ª séries. O estado tem de 5ª a 8ª e Ensino Médio; por enquanto eles estão ampliando a rede de educação infantil, de creches e crianças pequenas. É um espetáculo o trabalho e as escolas têm tudo o que você pensa; instrumentos musicais, metalofones, xilofones, pandeiros, atabaques, sala de música, tem DVD, tem aparelho de som. É aquela beleza e limpeza, porque já era uma rede que tinha cuidado com as escolas; a partir dessa gestão que já está no segundo momento - eles investiram muito pesado também na educação. Estamos, portanto, com essa parceria e eu passei a desenvolver um trabalho lá, depois comecei a levar os alunos aqui do

Instituto de Artes, que já estão dando aula, são monitores e hoje se transformou em um projeto de pesquisa e de trabalho com professores.

Leila: Seu trabalho na USP é sobre esse projeto?

Profa. Iveta: Sim, meu projeto de doutorado na USP. Fomos trabalhar com professor sem formação musical, sem conhecimento musical.

Leila: De onde o projeto parte?

Profa. Iveta: O projeto parte das práticas que você tem enquanto pessoa que mora no país e que tem a cultura do país, parte das nossas brincadeiras cantadas e começa a fortalecer os professores. Eu vou trabalhando com todos os monitores, os que são meus alunos e os que lá lecionam que são do sistema de ensino de Mogi. São vinte e três escolas já trabalhando com música.

Leila: Isso daria certo no Ensino Fundamental II? É uma linha de trabalho diferente?

Profa. Iveta: Sim, é diferente, porque você está trabalhando com conteúdo mais básico, com vivência. Se for à biblioteca (referiu-se a biblioteca do Instituto de Artes) verá que há dois cadernos publicados pelo projeto, aliás, dois exemplares do caderno número um, caderno "Tocando e cantando", que é o nome do projeto. Você vai ver que todo caderno, com exceção do artigo da Teca, que foi uma entrevista feita com a professora Maria Teresa que tem trabalhando conosco, todos os outros foram escritos por professores da rede de Mogi. Precisa ver em que ponto eles estão. Tanto os monitores quanto os professores estão pesquisando e escrevendo.

Leila: E como tem sido o resultado?

Profa. Iveta: Excelente resultado, tanto que a cada ano aumenta o número de escolas entrando no projeto. Eles entram porque querem. Entra a equipe toda.

Leila: A questão da capacitação é muito importante realmente, porque os professores se sentem inseguros quando tem que assumir uma sala de aula. Por meio de uma pesquisa feita, 70% dos professores pedem pelas capacitações.

Profa. Iveta: É, eu tenho uma pesquisa, que até foi publicada pela revista da ECA, há algum tempo, na qual se fazia uma pesquisa a respeito do que o professor da Associação de Arte Educação precisa. Ele queria capacitação e que ele tivesse condição de fazer um trabalho melhor, pois é horrível quando ele chega à sala de aula e não sabe o que fazer. Não é só saber um repertório, não é só isso, saber tocar música "a" ou cantar uma música "b". Tocar ou cantar uma música não diz que você vai ser um bom professor, existem muitas outras coisas. Quando começamos, voltando aos PCNs, veio muito da minha prática em sala de aula, da minha prática com os professores que estavam avançando, a partir dessa proposta da Ana Mãe. Dá trabalho? Claro que dá trabalho. Planejar uma aula que tem o fazer, o apreciar e o contextualizar ou um projeto

que enfoca vários elementos, até deixar redondo dá muito trabalho. Íamos lendo, pesquisando muito. Eu passei três anos lendo demais, pesquisando muito, continuei a trabalhar claro, mas vendo o que outros países estavam fazendo e o que nós estávamos fazendo. Quando começamos a elaborar os PCNs de 5ª a 8ª série, lembro-me de ter conversado com a coordenadora geral e perguntado de onde iríamos partir para elaborar os PCNs de 5ª a 8ª série. Quando a pessoa chega na 5ª série, não sabe nada, não é isso que pensamos dos alunos? Eles estão começando ali, então nós vamos escrever o que? Vamos escrever algo que dê continuidade, considerando que eles tiveram de 1ª a 4ª série, porque um dia tem que chegar lá e se o governo investir ótimo e, se não investir, tem uma linha. Nós tínhamos fé que realmente teríamos um investimento, como houve em outros estados, como está tendo na Secretaria de Mogi.

Leila: Existe uma continuidade nos PCNs, de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e Ensino Médio?

Profa. Iveta: Sim, eu também trabalhei no Ensino Médio. Existe uma continuidade; foram possibilidades que vimos acontecer em sala de aula na rede pública e que muita gente pensa que foi tirado da teoria.

Leila: Eu estou na prática e fico muito feliz, pois não sabia que isso acontecia. Nós, professores da rede pública, acabamos de receber nas escolas estaduais as propostas curriculares. Estamos trabalhando novamente as questões levantadas pelos PCNs, por exemplo, trazendo para a sala de aula a vivência do aluno, o que ele conhece. E o aluno já mostra um interesse por esse trabalho. Como vê esse trabalho?

Profa. Iveta: Eu não conheço essas propostas ainda. Gostaria de ver. Eu sei que foi um momento de muito trabalho da equipe, me senti muito comprometida. Nós tínhamos a Heloísa Ferraz, professora doutora da ECA, que era minha professora; a Mariazinha Fusari, também professora; Regina Machado, minha professora e orientadora do mestrado; enfim, tínhamos uma equipe muito boa dentro da área de arte. A Heloísa Ferraz tinha conhecimento de música, a Mariazinha fez o curso superior de piano, não atuava com música, mas tinha toda uma bagagem. Enfim, partimos de uma equipe com todo o interesse de poder contribuir para o melhor, mas nós não tivemos, por enquanto no país, um investimento em massa na formação do professor e se não tivermos, não adianta essa lei, porque eu já vivi isso no Estado, nos anos 80, havia arte no ciclo básico, e o que aconteceu? Tirou-se da escola, e por quê?

Leila: Eu acho que não funcionava.

Profa. Iveta: Não funcionava porque principalmente o professor não sabia o que iria fazer. Independente de ser música tiraram porque a arte geral porque não houve um investimento no professor. Como eu estava trabalhando tanto no ensino básico como na delegacia de ensino, eu via que havia uma demanda, uma reclamação grande no Estado todo, por quê? Porque o professor chegava e não sabia o que iria trabalhar, não tinha sido preparado para isso; o PCN seria um material para auxiliar se o professor tivesse uma formação. Há dois anos trabalhei na proposta de São Bernardo do Campo, com o EJA (Ensino de Jovens e Adultos). No começo as pessoas falavam que não seria

possível, não daria certo; depois de um semestre de trabalho (foi até setembro) as pessoas acharam que ficou muito fácil, que seria possível e daria para fazer, e por quê? Porque houve formação. Na verdade o que eu vejo é isso: em artes visuais, os profissionais conhecem muito, e em música não. Por quê? Porque durante muito tempo houve um silêncio grande em vários lugares, as pessoas procuravam cursos e não achavam, queriam capacitação e não havia, procuravam publicação no país e não encontravam, procuravam nas universidades públicas não havia ninguém com alguma proposta. Voltando para o ciclo básico, trabalhamos no ciclo básico com Artes, a disciplina era Arte e trabalhava-se a linguagem em que se tivesse maior condição de trabalhar, por instinto. E eu pergunto, se o povo brasileiro não fizer um bom trabalho, essa lei será votada e como é que vamos fazer? A lei anterior foi colocada em outra situação, era menor, para a primeira e segunda série e a área de arte perdeu por falta de capacitação de professores. Os professores titulares ficavam bravos porque o professor faltava muito, não acontecia isso? Muitos faltavam, não sabiam o que trabalhar, porque a dinâmica com criança é muito diferente da dinâmica com 5ª a 8ª série, é outra forma de trabalho. Nós precisamos, em primeiro lugar, atender os professores que estão na sala de aula, trabalhando, porque nós já temos você e seus colegas. Eu fui também professora e acredito que esses têm que ser os primeiros; capacitando-se e trabalhando em um grande projeto como esse, com certeza darão certo. Você está aqui, fazendo esse trabalho porque está interessada na área, não está? Está interessada na área e existem outras pessoas também interessadas. Eu sei por que vim da rede pública e não estou falando só dela, falo em ensino de música de forma geral, na escola particular também.

Leila: A senhora acredita que a música está ausente da rede pública?

Profa. Iveta: Não, não acredito. O que eu acredito é que a música passou existir muito pouco, isso sim, passou a existir muito pouco na rede pública e na particular também, mas agora dos anos 1990 para cá, ela está começando a voltar.

Leila: Com a LDB de 1996, acredita que houve alguma mudança?

Profa. Iveta: Pode até ter ajudado, eu não acredito muito em mudança pela lei, eu acho que a lei muda, mas eu não acho que é isso que muda na escola. Eu estava lá durante muitas mudanças de lei; quando começou a Educação Musical, nos anos 60 que foi quando eu comecei a trabalhar. Estava lá quando do dia para a noite a Educação Musical foi transformada em Educação Artística. Estava lá quando foi mudada de novo. Sabemos que o professor que está lá para trabalhar tenta fazer o melhor possível para a classe, que existem maus professores, como em todo lugar, mas só mudar a lei não resolve nada. Enquanto não investirmos na formação do professor, esquece. O que aconteceu em Mogi? Eu estou falando de Mogi porque foi algo que fizemos dentro do que nós acreditávamos que seria possível. Fizemos algo concreto, palpável, que está acontecendo. Eu estou inclusive com um aluno fazendo um TCC e escrevendo sobre isso, ele se forma este ano. Portanto, o que se precisa? Precisa-se trabalhar na formação do professor. Uma coisa é ser músico, outra é ser professor. Precisa-se saber música e saber ser professor de música, não é só ser músico, não é verdade? Eu acho

que é necessário investir no professor. O maior movimento que deveríamos fazer no país era isso. Em Mogi não mudou lei nenhuma e no fim está acontecendo um projeto imenso com vinte e três escolas, todos os professores trabalhando com música, com salas de música, com instrumentos, com tudo. Mudou a lei? Não, não mudou lei nenhuma, mas houve capacitações de professores, houve vontade política, isso sim mudou, e fez a música vir para a escola. Nesse momento o que aconteceu foi no município. Nos anos 90, eu me lembro que havia várias capacitações para professores, não de música, mas em várias áreas, de artes e outras áreas também, mas de música eu não me lembro de ter havido algo significativo.

Leila: Também há uma visão nas escolas de que o professor do Fundamental I precisa trabalhar música e o do Fundamental II não precisa, será que não tem um pouco disso?

Profa. Iveta: Historicamente pode até ser, porque muitas vezes eles cantam música para isso, música para aquilo.

Leila: Seriam as músicas chamadas de músicas para adestramento?

Profa. Iveta: Quem usa muito isso é a Rosa Fuks⁴² do Rio de Janeiro, no seu livro “Discurso do Silêncio”. Ela fala muito em você fazer o aluno ficar quieto, andar em fila. Eu acredito que a pessoa que não está dentro da rede pública não tem condições de avaliar e entender o que acontece na rede. Eu acho que para se poder entender bem a rede precisa-se ter vivido nela, assim com eu vivi e até hoje trabalho na rede. Eu acredito muito, vejo muitos professores compromissados. O grande número de crianças, da demanda no nosso país está na rede pública; com isso não estou desprezando a particular. Eu também fui formada, tanto na particular como na pública, mas eu acho que o investimento, a massa está aí e tem que haver um investimento. Os PCNs estão aí com uma proposta de dar continuidade a uma linguagem musical que você começa de 1ª a 4ª série, ou ainda antes, na educação infantil. No projeto de música de Mogi, não adianta perguntar, o que é um conteúdo para crianças de sete anos ou dez anos? Eu preciso saber em que momento está essa classe, em que momento está essa escola. Essa escola, que começou este ano, está desenvolvendo música a partir do que o pessoal de ensino infantil faz ainda. Não importa que tenha dez anos ou que tenha seis anos, envolve um investimento. Enfim, muitas vezes o documento oficial nos causa repulsa, não é? E quando escrevemos o conteúdo de 5ª a 8ª série, eles já foram mais aprofundados, com certeza. Eles falam em criação e composição. Tem muita gente que quando se fala em criação e composição acredita que isso não pode acontecer, que é só para quem é compositor. Se você for pensar em português, nós aprendemos a escrever no 1º ano, 2º ano, 3º ano e hoje, quando fazemos nossas redações, não somos professores de nomes e nem poetas de nome. É isso que reivindicamos também. Estamos com crianças compondo e também com alunos fazendo arranjo.

Leila: O canto coral é também um caminho?

⁴²Rosa Fuks – “O discurso do silêncio” (1991).

Profa. Iveta: Também é um caminho, é uma das possibilidades. Tanto pode ser a música coral como a música instrumental. Eu acho que no início é sempre bom ter o vocal e o instrumental, porque dá possibilidade para todas as crianças de cantar, tocar, movimentar-se. Tanto que na nossa cultura a música não é só de instrumento ou só de voz, acho que une os dois, é a união disso tudo. Veja o nosso folclore, a nossa cultura de tradição. Mas há que se pensar no contínuo, no momento que tivemos que decidir o que vamos escrever de conteúdo de 5^a a 8^a séries. Tivemos que decidir sim por um aprofundamento, porque já se havia escrito alguma coisa de 1^a a 4^a série. Claro que não está escalonado: na 1^a série se faz isso, na 2^a série faz aquilo. Não é um currículo, mas são propostas de grandes temas, de grandes áreas. Foi pensado para o nosso país, depois para cada estado de acordo com a realidade de cada um e foi afunilando indo depois para as escolas. Cada escola tem uma realidade diferente e, de 5^a a 8^a série, fomos aprofundando a partir de coisas que já sabíamos que era possível. Primeiro é acreditar, pois se não acreditarmos a coisa não segue. E tem muita gente que saiu da escola, que parou de trabalhar na escola, por quê? Porque achava que estava difícil, porque era mais fácil ou porque teve mais oportunidades ou nos conservatórios, nas escolas de músicas, faculdades ou outros caminhos. São muitos caminhos que se apresentam, mas outras pessoas também ficaram e eu fui uma das que fiquei. Claro que tiveram outras pessoas. Veja as publicações da ABEM, da Associação Brasileira de Educação Musical, que desde 1995, 1996, apontam vários relatos de práticas de alunos. Não são obras primas, mas são alunos criando como fazem em artes visuais e nas outras áreas da arte. Há necessidade de se começar a trabalhar como os professores de português. Ele foi trabalhando e hoje escrevemos as nossas dissertações de mestrado, não é isso? E, no entanto, nós não temos a mesma habilidade para compor, é ou não é? É uma verdade porque a maneira de olhar, de pensar educação musical era outra.

Leila: Há algum tempo acredito que a maneira dos pais verem a educação musical parece que mudou. As pessoas que procuravam à educação musical não eram apenas as que vinham de um berço musical?

Profa. Iveta: Sim, ou então que tinham oportunidades por algum centro cultural, por algum contato, mas são exceções.

Leila: A senhora acredita em políticas públicas eficazes para o ensino da música?

Profa. Iveta: Eu acredito porque vejo a de Mogi das Cruzes, o que está acontecendo, você pode inclusive conversar com os monitores que estão trabalhando lá.

Se não houver vontade política, nada acontece. Se tivesse havido uma vontade política e se tivesse investido na formação dos professores do Estado de São Paulo, só da Secretaria de São Paulo, não estou falando do país todo, não seria outra coisa? Por que não investir na formação do professor que está ali, na sala de aula, que já está trabalhando, que quer trabalhar com aquilo? Nós estamos lá embaixo da classificação, o Brasil está abaixo de quase todos os países.

Leila: Mas parece que há uma preocupação com esse baixo rendimento, não é?

Profa. Iveta: Pois é, preocupam-se, mas será que se está investindo? Eu não sei, porque eu estou realmente mais afastada, sempre trabalhei na Secretaria do Estado, fui professora efetiva durante muitos anos, estava no MEC, mas agora estou aqui na UNESP e não tenho acompanhado muito de perto as Secretarias do Estado.

Leila: Acredito que temos muitos documentos, mas parece-me que a prática está muito distante disso tudo.

Profa. Iveta: Há uma distância imensa porque esse professor não teve preparação, não teve formação e, no fim, quando começamos a trabalhar com o professor que está lá de 5ª a 8ª série e que fez Educação Artística, e o professor da Secretaria de Mogi que fez pedagogia, parece que estão no mesmo patamar, porque na verdade, a grade de Educação Artística não tinha muitas disciplinas de música, no país de forma geral não tinha. Ou se tinha o conhecimento de música que obteve em outros espaços, nos conservatórios ou em outro local, porque na faculdade não seria obtido. Eu trabalhei muito tempo com a formação contínua desse professor, que era o professor de Arte, que estava na rede; era uma turma boa, alguns de música, a maioria era de artes visuais, que a gente sabe. Em Mogi, o que eu vou encontrar? Os dois com o mesmo tipo de conhecimento, que fizeram faculdade de Educação Artística e não tinham formação musical. Por isso o curso também precisou mudar, por uma demanda nacional. Agora entrou Educação Musical e cada uma das licenciaturas, comecei então a trabalhar com professores de educação infantil e de 1ª a 4ª e qual é a diferença? Nenhuma, sendo que aquele de 1ª a 4ª série está todo dia com a criança, o de educação infantil também, ele tem mais tempo, mais espaço, mais possibilidades de conhecimento da criança do que cada um dos colegas nossos que tem que dar muitas aulas e cada hora está com uma classe.

Leila: Em Artes Visuais, o professor tem muitos recursos e materiais, como vê a falta de recursos na área de música?

Profa. Iveta: Há pouco recurso e pouca informação sobre a maneira como trabalhar em cada série. Os alunos de 1ª, 2ª série são diferentes dos de 5ª série. O procedimento metodológico de 5ª série é outro. Eles chegam no 1ª ano sem a noção de tempo, não é isso? Eles vão ter no meio do ano e se você começa a trabalhar de forma lúdica, com jogos, com outras coisas, você vai também ensinar música, mas de outra forma. Muitos ainda não perceberam, outros sim, mas ainda não foi dado esse conhecimento que para nós já está posto, não é?

Leila: É muito interessante, pois notamos que os professores querem capacitação, as pessoas que estão envolvidas querem dar capacitação e parece não haver uma política eficaz para isso. O que falta?

Profa. Iveta: Falta uma política pública para isso. Pelos anos que eu tenho caminhado, da minha história de vida, a questão é capacitação de professores. É aí que

precisaríamos centrar esforços, começamos a trabalhar com eles e como está dando resultado, como está caminhando. E não houve nenhuma mudança de lei, houve vontade política, capacitação, condição na escola, espaço, tem tudo. Dá uma olhada nesse caderno que foi o primeiro, esse ano deve sair outro. Você vai ter uma idéia pelos textos, quem está escrevendo, o que está sendo feito, proposto, e não é a lei que mudou; “ora a lei”, já um grande estadista brasileiro já falava assim há muito tempo atrás. Temos que ganhar adesões para a formação, para a capacitação, é isso que a secretarias têm que fazer.

Leila: O professor tem sede dessa capacitação?

Profa. Iveta: Ele tem sede pela lei, pela LDB. Veja que a LDB diz que se tem que fazer na hora de serviço do professor, o Estado faz? Pelo contrário, ele está tirando e não quer que o professor saia da sala de aula, pois terá que tomar conta das crianças, não é isso? Enquanto que a LDB diz isso, mas estão fazendo? Não adianta a lei. Mais de dez anos e o que precisamos é de pessoas com vontade política e que arregacem as mãos e realmente façam coisas. Precisamos ganhar melhor, os professores que estão trabalhando precisam ter uma capacitação para que trabalhem melhor.

Leila: Acredito muito nisso e, às vezes temos capacitações bem simples, que nos trazem até bem pouco conteúdo, mas que nos mostram uma visão diferente, uma maneira de trabalhar diferente e isso nos leva de volta para a sala de aula com mais ânimo, com outra visão, com vontade de entrar para sala de aula e fazer.

Profa. Iveta: Já ajuda tanto. Fica gostoso porque trabalhamos com prazer, não é? A gente trabalha com prazer e rende com os alunos também, não se tem problema de disciplina, e não temos que pensar: o que eu vou dar agora? Porque dá dor de cabeça também decidir o que eu vou desenvolver? A professora fica perdida. Trabalhei no interior dando aula para todas as séries, depois vim para São Paulo, casei, vim para cá, faz trinta anos, trabalhei nesse universo todo.

Leila: Eu penso que em nível de especialização, a Secretaria do Estado tem dado um incentivo aos professores; eu, por exemplo, tenho uma bolsa mestrado, pela CENP, mas em nível de capacitação, o dia a dia do professor, parece que nada acontece.

Profa. Iveta: E é só disso que precisamos. A capacitação surte efeito quando você trabalha a partir da sala de aula, a partir da escola, é isso que eu tenho visto.

Leila: Agradeço a tua valiosa colaboração.

Profa. Iveta: Espero ter contribuído um pouquinho e que faça um bom trabalho.

APÊNDICE II

ENTREVISTA PROFA. DRA. MARISA T. O. FONTEERRADA

Entrevista com a Profa. Dra. Marisa Fonterrada, em 07 de maio de 2008, às 12 horas no Instituto de Artes da UNESP, sala 11.

Professora Doutora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada tem graduação em Música (Bacharelado) pela Universidade São Judas Tadeu (1977), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), doutorado em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e é Professora Livre-Docente em Técnicas de Musicalização pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é aposentado do Instituto de Artes da UNESP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, música, canto coral, ecologia acústica e a disciplina Artes no ensino fundamental, médio e superior.

Leila: Sabe-se da sua grande contribuição para a Educação Musical. Poderia nos falar a respeito da sua contribuição na prática musical da escola pública, bem como das capacitações realizadas para professores da escola pública?

Profa. Marisa: Eu tive muita experiência com escola pública, mas não a mesma da qual você está falando. Trabalhei muitos anos na Escola Municipal de Música, que é uma escola pública, mas é uma escola específica. Fui fundadora da EMIA, que é a Escola Municipal de Educação Artística. Todo o seu começo foi comigo; é uma escola pública, mas também uma escola específica de Artes. Dentro da escola pública geral, eu nunca trabalhei; o que fiz foi dar muitas oficinas no tempo que a FUNARTE atuava na questão da Educação Musical. Havia uma coordenadoria de Educação Musical da FUNARTE, na década de 1980 até o governo Collor quando ele cortou os projetos da FUNARTE. Eu viajava pelo Brasil inteiro, e em cada cidade, trabalhava com professores, dava capacitação, conversava sobre problemas da escola.

Leila: Todos professores de Música ou de Artes?

Profa. Marisa: Professores de música porque era Educação Musical. Em alguns estados e regiões, a música continuou forte; por exemplo, em Brasília nunca deixou de ter música na escola pública, bem como em Fortaleza; não foi como aqui [São Paulo] onde sumiu totalmente.

Pelo que tenho ouvido contar, pelos próprios alunos, a música é tratada maneira muito esgarçada; entretanto, eu não tenho, diretamente, essa vivência específica de escola pública diretamente.

Leila: Em São Bernardo do Campo qual foi sua participação na capacitação de professores?

Profa. Marisa: Em São Bernardo eu não fiz capacitação. A secretaria Municipal de Educação resolveu criar um material didático para todas as disciplinas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A mim coube criar, junto com a Jéssica Makino, o material de Artes, envolvendo as quatro linguagens. Era material de trabalho para o professor na sala de aula. Esse projeto iniciou em 2006 e fizemos esse trabalho até dezembro de 2007. Nós escrevemos e ainda está sendo avaliado por São Bernardo. Ainda não sabemos se vão aceitar a nossa proposta. Fizemos reuniões com o grupo [de professores] de referência que eles organizaram. A Secretaria tem critérios para eleger professoras para formarem o grupo e essas professoras de classe vinham com algumas OTS. Nas reuniões nós expúnhamos como seria o trabalho e conversávamos muito. Foram dez reuniões no começo do projeto e depois continuamos com a equipe multidisciplinar, mas não tenho muita certeza se isso vai deslanchar e virar um produto ou não. Eu trabalhei na FEBEM, o projeto de lá foi o mais importante que fiz, eu diria importantíssimo. Fizemos uma capacitação que atingiu mais de trezentas pessoas. Era um projeto *sui generis*, porque era dirigido para os meninos que tiveram problemas com lei, mas que ainda não haviam sido julgados. Esses meninos ficam nas Unidades de Internação Provisória quando são pegos fazendo alguma infração e são presos; eles vão para as UIPS, que são as unidades de internação provisória e, em 45 dias o juiz tem que assinar ou a soltura ou a prisão deles. O problema é que esses meninos ficavam esperando. Os que já tinham sido condenados têm escola dentro das unidades, onde fazem o curso regular, mas os de internação provisória, teoricamente, irão sair em até 45 dias, podendo até sair no dia seguinte se, porventura, o juiz assinar naquele dia ou podem ficar até 90 dias se o juiz demorar ou adiar a decisão. A partir disso, o CENPEC criou um projeto especial para eles, projeto que envolvia questões de interesses deles e não um currículo escolar convencional. Era um “currículo” bem diferente que envolvia questões de direito, de trabalho, de saúde, enfim, havia vários cursos e oficinas de toda ordem: Artes, a Música Movimento, Teatro, Artes Visuais, Jornalismo, Horta, uma ou outra coisa sobre Qualidade de Vida. Eram em forma de oficinas e, como não havia garantia que se tivesse o mesmo elenco no dia seguinte, eram experiências modulares, quer dizer, elas tinham que se encerrar em si mesmas e o aluno poderia nelas entrar em qualquer momento. Por exemplo, eu comecei a dar minha oficina hoje e vou dar durante doze semanas (eram doze oficinas). Se o menor cometeu a infração na quinta semana, deveria entrar na oficina e aproveitar do mesmo jeito. As unidades eram fechadas para permitir que qualquer um entrasse em qualquer momento, em qualquer ordem. Foi, portanto, um projeto *sui generis*, não havia muitas pontes, aliás, nenhuma ponte com o ensino convencional, era algo bem específico para aquele grupo.

Leila: Como vê a prática musical hoje dentro da escola?

Profa. Marisa: Eu vejo do lado de fora, mas penso que, desde que foi criada, em 1971 a lei que retirou a disciplina música, esta adquiriu um caráter de atividade junto com as outras disciplinas expressivas, com as outras linguagens expressivas, e acabou se descaracterizando, enfraquecendo-se de maneira geral. Eu não quero dizer que nunca mais ninguém fez música porque seria ingenuidade da minha parte, muita gente continua fazendo, mas proporcionalmente, diminuiu muito. Os próprios cursos de

Educação Artística não conseguiram formar músicos suficientes, pois eles tinham que se formar em quatro linguagens em dois ou três anos. No início havia a licenciatura curta que eram só dois anos e a música no decorrer dos anos, juntamente com a dança, foi-se enfraquecendo. A dança antigamente era do reduto da Educação Física, mas ela saiu e veio para a área de Artes, que, aliás, é o lugar dela mesmo, mas parecia que ninguém sabia mexer com dança da mesma maneira que não se sabia também atuar na música. A sensação que tenho é que as pessoas não conseguem estabelecer alguma ligação entre as áreas artísticas. Artes Visuais acabou por achar uma maneira, formando uma associação, que mantêm um diálogo com o professor, mas a música demorou. A Associação de Educação Musical, ABEM, começou na década de 1990, quase vinte anos depois da lei e, mesmo agora, com a lei de 1996, há uma distância enorme em ter regulamentado, necessário é claro, e a prática musical efetiva. Há um efeito de trinta anos e não a assinatura de documento legal não pode reverter o quadro. Haverá necessidade de ir buscar outras possibilidades, pois o país mudou, o mundo mudou. Não vai se voltar nunca ao que já passou, mas há necessidade de se criar outra maneira de trabalhar que contente a sociedade brasileira. Eu sinto que está todo mundo um pouco perplexo.

Leila: A obrigatoriedade da música na escola vai resolver alguma coisa?

Profa. Marisa: É uma pergunta complicada, porque minha primeira tendência é falar que não vai resolver. Por outro lado, se não fizer, nunca haverá. Se alguma coisa for resolvida, esse é o caminho. Só que eu acho que se tem que colocar uns vinte anos nisso, porque os trinta que desconstruíram o que havia não serão construídos num piscar de olhos. As pessoas agora têm mais facilidade em se comunicar, pelas próprias condições do mundo, mais acesso à internet, mais cursos de especialização, mais cursos de pós-graduação, as pessoas estão entendendo melhor o que é pesquisa. Pode não ser a maioria, mas estou falando de algumas pessoas, sem entrar em números. Porque se for em mencionar porcentagem, continuamos em estado crítico. Mas algumas pessoas estão procurando e começando a compreender. Há, também, diálogo com especialistas de outros países, há possibilidade de se saber o que se faz na Europa, na América Latina inteira, nos Estados Unidos, no Canadá. Estamos mais informados, só que a informação não é o suficiente, temos que elaborar a informação e adequar para a realidade que se tem. É um processo complicado, mas se não se der esse passo, vai ser muito difícil acontecer outra vez.

Leila: Qual a sua visão da música na escola, como ela deveria acontecer dentro da escola, de que maneira deveria ser dada ao aluno?

Profa. Marisa: Primeira coisa, eu não acredito mais em métodos, eu acho que métodos rígidos, com passos dados, “tim tim” por “tim tim”, são para um tempo de certezas, e agora vivemos em um tempo de incertezas; cada classe terá necessidades diferentes. Temos de trabalhar muito na formação, o professor tem que ter uma formação sólida, se não tiver, não consegue conduzir. O professor tem de saber o que quer, mas tem que trabalhar levando em consideração a realidade do aluno e a questão da criação, da

expressão do aluno. Não que ele não vá sistematizar, mas ele precisa estruturar esse conhecimento e incentivar a criação. A escola enfraqueceu e a indústria cultural fortaleceu e a briga entre o saber dentro da escola e o saber fora da escola está desigual. O saber fora da escola está muito mais forte, mais amplo. Só que a escola é importante porque ela é que detém esse papel de transmitir conhecimento, de segurar o conhecimento, de provocar a reflexão. Anos atrás não existiam esses projetos sociais [voltados à música]; hoje, se quer resultados rápidos, e o que se está aprendendo parece acontecer de uma maneira atabalhoada. Se uma empresa financia um grupo, ela quer resultado, as pessoas estão aprendendo a fazer de uma forma rápida, para que todos produzam alguma coisa e toquem. É necessário haver um espaço para todas as áreas, entretanto, porque a música não é só para os especialistas fazerem e acho que isso também está perdendo. A música tem que ser feita e, por direito, qualquer pessoa poderia se acercar dela: querer fazer música e poder fazer. A música pode ser feita com poucas coisas, você não precisa ter instrumentos caros, instrumentos de corda, violino; certamente não sou contra isso, mas é necessário recursos financeiros e isso nem sempre na escola tem. Pode-se usar o corpo, objetos do cotidiano, trabalhar com umas coisas de acústica, interdisciplinarmente. Por exemplo, um professor de física pode ajudar a conseguir melhor qualidade de instrumentos confeccionados pelos próprios alunos. E muita gente já está produzindo instrumentos assim, dando oficinas. O professor tem que correr atrás.

Leila: As faculdades estão preparando esse aluno para ser um profissional com essa capacidade?

Profa. Marisa: Eu acho que ela está tateando também. Nos cursos de Educação Musical, a tendência é que ela prepare esse aluno, eu diria que, teoricamente, ela está preparando. Algumas faculdades conseguem fazer, pelo menos parcialmente, outras não conseguem. Alguns professores fazem e fazem muito bem; mas eu tenho a impressão que muitos professores nem sabem o que precisa ser feito, porque ele vem de uma formação que visa formar o intérprete ou o compositor. Quando ele dá aula de Educação Musical, aplica mais ou menos a mesma coisa que aprendeu, mas tem alguns professores que sabem o que significa Educação Musical.

Leila: Nesse sentido, a área da Educação Musical é mais complicada do que a de Artes Visuais?

Profa. Marisa: As Artes Visuais, em primeiro lugar, não se enfraqueceram na década de 1970, conseguiram se organizar, com problemas, sim - não estou idealizando – mas a área conseguiu se organizar. Em um certo momento ela ficou bastante forte, não perdeu muito a identidade própria. Em segundo lugar, há uma tradição nas Artes Visuais que é baseada na criação, na observação, na percepção, muito mais do que em ficar repetindo técnicas.

Leila: Como conseguir isso com a música?

Profa. Marisa: Há propostas de educadores pós 1970 que fazem exatamente isso.

Leila: Seria um caminho para a escola pública?

Profa. Marisa: Seria um caminho para a escola pública. Temos alguns brasileiros fazendo isso, Luiz Carlos Cseko, do Rio de Janeiro, trabalha muito com música experimental, com barulho, com construção de coisas. Temos alguns que trabalham na construção de instrumentos, mas ainda são poucos ainda. A maior parte dos que teorizaram e têm propostas é estrangeiro, trabalha em outras condições. Esse material não pode ser aplicado feito um método, mas há necessidade de se beber nessas fontes e adaptá-las à nossa realidade. John Paynter e Murray Schafer têm muita coisa, e há uma quantidade razoável de compositores de nova geração, com quarenta ou quarenta e cinco anos, que são compositores preocupados com a educação musical. Alguns nomes não são muito conhecidos. Victor Flusser, um brasileiro que mora na França há muitos anos, foi ou é diretor de uma escola e trabalha muito com experimentação, inclusive ele fez gravações desses compositores usando materiais feitos com poucos instrumentos, com objetos do cotidiano, com pedras, com voz.

Leila: É importante que o aluno chegue a uma escrita musical?

Profa. Marisa: Eu acho que é, mas o início tem que partir da própria experiência. Tem que ser uma codificação de algo que ele produziu. Assim, ele vai compreender, faz a prática e aprende a codificar aquilo. Se ele trabalha com sons não determinados, com barulhos, pode ter uma notação gráfica, uma notação analógica, muito antes de fazer essa notação convencional, dentro da pauta, pois isso nada significa para ele. Se trabalhar com algum instrumento melódico, eu não acho que se precisa fugir [da notação tradicional], mas há necessidade de que fazer sentido. Não adianta fazer decorar nome de notas porque está na segunda linha, porque está na primeira linha ou no segundo espaço, isso é muito ruim. Agora, se ele toca três notas em um instrumento melódico, como xilofone, flauta doce, o aluno pode começar a pensar em como grafar isso. Pode saber algumas regras, por exemplo, quanto mais acima no papel, quanto mais abaixo, tem um sentido, isso é diferente da linguagem escrita. Pode-se escrever um ré aqui embaixo (indica a pauta musical), e lá em cima continua sendo ré, mas o som se eu colocar na segunda linha ou aqui na quinta linha é outro som. Ele tem que perceber que o espaço também faz parte do código. Mas, se ele fizer um pouco de notação não convencional e analógica, vai entender muito melhor isso, porque vai criar as próprias convenções, em grupo, trocar com outros grupos, criar grupos decodificados diante de uma bula, vai aprender o processo. Há muitos anos que existe um código universal, pelo menos ocidentalmente universal. Uma das coisas é escrevermos em cima de linhas, uma para cima, outra para baixo, dentro desse conjunto de linhas e se pode experimentar com um glissando (faz o som de um glissando, subindo e descendo), ele compreende essa dinâmica do som. Uma dinâmica do ritmo, muito longo, como se

faz, como se pode representar? Ele pode representar por cores, figuras geométricas, como quiser. A partir daí pode-se dizer que existe uma convenção onde uma branca vale duas notas negras, aos poucos mostrando a notação convencional. Não acho que deva ser escondida, como um segredo, um mistério inacessível, a única coisa é que precisa ter sentido para eles. Acho que o grande problema é que trabalhamos ainda como estivéssemos no século XIX.

Leila: A escola para o aluno precisa ter sentido?

Profa. Marisa: Precisa ter sentido, quando o aluno é motivado a criar alguma coisa, uma trilha sonora para alguma coisa, um fundo de ruído, uma poesia que alguém declama na frente, uma trilha sonora para um teatro que eles inventaram, mesmo que não haja um professor de teatro, coisas simples. A partir de uma poesia que eles acabaram de criar pode-se estudar quais os climas que podem ser criados, que maneira tem para criar esse clima e depois chegar a uma notação, senão esquecemos e daqui a três dias já não sabemos mais o que foi feito. Como eu grafo esse som? Ele fez o som e terá que inventar uma maneira de grafá-lo.

Leila: Poderia citar momentos importantes e que marcara a Educação Musical na escola?

Profa. Marisa: Quando eu estudei, fui da turma do Canto Orfeônico, no qual havia coro a quatro vozes, com muitos problemas, não vamos idealizar. A aula de música também era “decoreba”, você tinha que decorar o Fabiano Lozano – “A alegria das escolas”, inteiro. Eu sabia décor todos os cantos. As pessoas mais decoravam do que liam e, claro, também dependia do professor. Alguns eram professores excelentes, outros não tão bons, isso variava muito. Mas era importante, pois tínhamos um espaço, e quando se tem um espaço, pode-se aperfeiçoar. O que não está dando certo pode mudar, mas quando o espaço é tirado, é complicado. Outra coisa que foi importante foi que em 1971, 1972, não me lembro muito bem, mas foi na década de 1970, em momento próximo à lei de 1971, quando eu dava aula no Instituto Musical São Paulo, que virou Universidade São Judas Tadeu. Eu dava aula para pessoas que, de repente, de uma hora para outra, precisaram fazer disciplinas para poder ter um curso superior, pois eles eram professores de Canto Orfeônico que tinham um registro de função artística, considerado curso médio, profissionalizante. Muitas pessoas que estavam no final de carreira tinham que se adaptar rapidamente para poder se aposentar com grau mais alto. O Instituto criou um curso de adaptação que era aos sábados e domingos, o dia inteiro. Eles vinham de ônibus, do interior, pessoas mais velhas e isso era muito sofrido para eles. Foi uma grande escola para mim, pois eu cheguei com toda minha formação de musicista, com mil especializações, querendo fazer coisas e “cai do cavalo”. Eu dizia que dava aula de caranguejo, cada dia que eu chegava descobria que a aula era muito difícil, eu ia para trás, ainda era difícil eu ia mais para trás ainda, até que um dia eu cheguei ao ponto e a linha. Levei barbante e começamos a trabalhar com pontos e linhas e começamos a fazer pontinhos e caminhos com barbante, foi uma maravilha. Então eu descobri que tinha que começar do ponto e da linha.

Leila: Na escola não temos mesmo que começar do ponto em que o aluno está?

Profa. Marisa: Sim, não adianta sair reclamando “eles são muito fracos”. Esse discurso está muito ruim, não pode. Sabemos que são fracos, não por culpa deles. É a mesma coisa que chegar a um hospital e o médico começar a se lamentar que o doente esteja muito ruim. Ele tem que arregaçar as mangas e ver o que dá para fazer. Às vezes não tem cura mesmo, mas muitos, se ele arregaçar as mangas ele consegue, não é? Acho que o professor tem que pensar isso também. Parar com essa história de que a classe é fraca e que não dá para fazer. Eles são desmotivados, sabemos disso. Esse é o primeiro problema, mas como vamos motivá-los? E daí eu tenho uma estória que eu adoro contar, você pode até já ter ouvido na aula alguma vez. Nesses tempos de cursos de adaptação do Ensino Superior, eu dava uma determinada aula no sábado à tarde. Metade dos meus alunos dormia, porque tinham acabado de almoçar, viajado o dia anterior inteiro. Davam aula até as 23 horas, no outro dia aula o dia inteiro, almoçavam, entravam na minha aula, que era de percepção e dormiam. Foi em uma dessas aulas que veio a estória da linha e do ponto. Eu resolvi que eles iriam fazer um trabalho de contar como era, sonoramente, a sua infância. Uma senhora, bem de idade, que era inclusive funcionária de um presídio em Taubaté, - um presídio de segurança máxima - dormia muito na aula. Quando eu falei essa estória da infância o olho dela iluminou. Ela começou então a contar: olha, eu morava em um sítio que meu pai cuidava. Havia umas máquinas de monjolo, passava em uma casa de máquinas, beneficiava arroz, fazia farinha de mandioca. Essa senhora tinha, portanto, tudo isso na cabeça, o som das coisas. Ela pegou a classe, deveria ter umas vinte alunas e foi dizendo: - você faz assim, você faz assado, você faz assado, você faz assado e reconstruiu sonoramente essa estória. Uma pena que eu estava desprevenida e não foi gravada, perdeu. Como a estória toda era no tempo da guerra, terminava com a vinheta do Repórter Esso. Naquela época da guerra, as pessoas se agrupavam em torno do rádio para ouvir as notícias da guerra (cantorolou a vinheta da Esso). Inclusive, essa senhora era de uma exigência muito grande: “você que está fazendo o monjolo, faça o "pa" dele é mais explosivo é pá (fez um som mais seco)”. Dizia: você está fazendo muito mole tua boca e para outro, esse "nhé" é mais nasal, procura isso. Ela pedia que procurassem imitá-la e fazia os sons. Quer dizer, ela era uma senhora regente, sabia exatamente o que queria, tinha liderança, tinha a música na cabeça, inteirinha e quando ela montou isso foi tão forte que quando acabou, todo mundo chorava, inclusive ela, pois ela reconstruiu tudo. Essa mulher, pelos nossos padrões de avaliar, de quem sabe música e quem não sabe, ela não sabe. Ela não sabia ler partitura, não tinha ritmo, não sabia o código. Não é que não tinha o ritmo, mas não tinha o ritmo batido que costumamos querer que o aluno saiba. Ela nunca tinha feito isso, mas tinha um potencial, uma musicalidade que conseguia fazer na expressão, nas lembranças, a vivência dela é que era importante. Isso para mim foi uma grande lição de vida; a partir daí, a minha cabeça virou. Não tem que fazer o que eu acho que se tem que fazer. Posso até chegar a fazer, mas eu tenho que partir do início. Nesse momento eu consegui entender isso. Eu era jovem, tinha há pouco começado a dar aula, foi uma grande lição. Não sei se ela aprendeu alguma coisa, mas eu aprendi muito. Então, eu fico pensando que é isso que eles têm que fazer. E que resultado você vai ter? Você não sabe a priori, por isso que eu não acredito em métodos. Não adianta falar que no primeiro ano vamos chegar aqui e ali. Se esta classe

depois de trinta anos perdeu tudo, não é individualmente, é uma história, é cultural que vem vindo. Vive-se em uma comunidade, continua-se cultuando a música e se nós somos uma comunidade que tem essas coisas étnicas, por exemplo: quando a criança nasce já está ouvindo, de repente sabe todas, não sabe como aprendeu. Mas uma sociedade como a nossa só tem indústria cultural na sua cabeça. O que importa ter tantos meios de comunicação? Então, quer se fazer outra coisa com o aluno ele não sabe; não que não se possa fazer, mas tem que achar uma negociação, um meio termo. Pode até falar, - vocês escolhem duas, a terceira é minha. Porque daí, vocês vão se conhecendo também, vai dialogando. Você fez o que gosta agora eu também faço parte desse grupo, eu tenho direito de fazer uma coisa que eu gosto. E é claro que de cara você não vai trazer algo absolutamente inacessível, mas vai procurar com um jogo de cintura, tem que ter vivacidade. Que tipo de coisa que ele gosta? O que eu vou trazer? Que tenha alguma coisa que ele possa amarrar. Ele tem que encontrar; às vezes, é uma letra que é engraçada, que ele gosta. Às vezes é um barulho de percussão que ele gosta ou outra coisa alternativa; às vezes até uma música contemporânea ou de outro país, mas que tenha uma coisa forte de percussão que se percebe que o aluno gosta. Faz-se um gancho e aos poucos vai abrindo. Na verdade, o grande problema é que se tem que abrir a cabeça do aluno. Ele só gosta de uma coisa. Como se pode passar a vida toda comendo só batata frita? É uma questão de dieta. A dieta dele está muito pobre, tem que abrir mais do que ficar ensinando código, ele tem que aprender a gostar e ele aprende a gostar se tiver chance de conhecer.

Leila: E sobre os Parâmetros Curriculares? O que poderia dizer?

Profa. Marisa: Eu fui parecerista de alguns Parâmetros Curriculares, de 5ª a 8ª séries e de Educação Infantil. Em primeiro lugar, nunca houve uma coisa dessas, um país inteiro mobilizado para fazer algo que pudesse ter algum efeito. Acho louvável. Em segundo lugar, cada área ali mostrou em que estágio estava. As propostas de algumas áreas eram muito bem construídas, parece que as pessoas sabiam o que queriam. Dentro das áreas, me parece, sem ter me aprofundado muito em algumas, a impressão é que nesse contexto dentre todas as áreas a de Artes era a mais frágil. A introdução do trabalho era a coisa melhor; havia um pensamento pedagógico bem construído. Quando entra nas propostas de cada linguagem, havia uma oscilação também, algumas melhor construídas que as outras, mas eu acho que a proposta de todos foi fazer uma coisa boa, o melhor. Acho muito cômodo falarmos que isso é uma droga. Não é isso, mas são coisas que precisam de ajustes. Depois de dez, quinze anos, já está na hora de se fazer alguns ajustes. Algumas pessoas que trabalharam nesses materiais tinham experiências pequenas, unilaterais, e eram convidadas para escrever para o país inteiro, o que é muito difícil, com realidades diferentes.

Leila: Segundo a profa. Iveta, os Parâmetros partiram da experiência de pessoas como ela, que dava aula em escolas públicas.

Profa. Marisa: Teve parâmetros, como o da Educação Infantil, por exemplo, que nem todo mundo vinha da escola pública e assim ficava distante. Eu acho que oscila e

mesmo as propostas que são bem construídas eu ainda sinto falta de ação, de prática. Fica muito no discurso de repetir, mas eu não vejo muita prática; inclusive tem um momento que se fala assim: se for possível faça uma prática com os alunos. Não é se for possível, ele tem que fazer a prática. Se for possível reflita sobre ela. Ficar refletindo tanto tempo e depois praticar se der? Eu não acredito e isso está lá, escrito. Eu fiz uma apreciação bem longa de todos eles, escrevi bastante, algumas coisas foram ouvidas, outras não. Na Educação Infantil, o maior problema que eu vejo é a linearidade, na qual uma área de artes não conversa com a outra. Só que na Educação Infantil é difícil ter um professor de fora. O tempo todo é o professor da sala de aula que pode tocar, são crianças pequenas, de zero a seis anos, portanto ele pode tocar em todas as áreas. E, quando você lê, cruzando, vê que da matemática pode passar para a música, da música se pode passar para a dança, da dança pode passar para as artes visuais, porque elas têm pontos em comum, inclusive no meu parecer eu mostrei isso. Eu achava que os parâmetros tinham que ser escritos, mas não de uma maneira linear. Ele tinha que ter um mapa em que se mostrasse por assunto, isto com isto, com isto, com isto. Fazer uma linha como se fosse uma linha de tempo, mas que fosse uma linha de assuntos. A matemática está tratando disso, a música está tratando disso. Porque uma está tratando, vamos dizer o espaço na matemática, o espaço na música, o espaço na geografia, o espaço na dança. Mas que os parâmetros se organizassem dessa maneira, não lineares para ajudar o professor pensar nisso, mas ele acabou por ser organizado em compartimentos estanques. Foi uma pena. Isso eu analisei no meu livro, “De Tramas e Fios”, no capítulo III; fiz uma análise e mostrei até alguns exemplos concretos que estão lá nos parâmetros. O que o professor de matemática fala e o que o professor de música fala é a mesma coisa quando se lê com esse olhar. Mas eles estão separados e o professor dificilmente vai olhar. A maior parte das vezes é um professor só. Eu achei que então se perdeu um pouco com isso. Eu fiz essa sugestão, mas fui voto vencido, outros acharam que isso era absurdo.

Leila: A respeito do grupo de pesquisa, o GEPEM, do qual é coordenadora, existe atualmente uma pesquisa a respeito da ecologia sonora. Como poderíamos aplicar o resultado dessa pesquisa nas escolas?

Profa. Marisa: É muito importante, isso é outra coisa que a escola perdeu. Primeiro, antigamente, as construções eram mais sólidas, as paredes eram mais grossas, não havia muito vazamento de som de uma sala para outra, não se tinha tratamento acústico, mas havia um maior espaço, aproveitava-se melhor esse espaço, uma divisão maior de ambientes. Hoje há até divisões com biombos, há uma passagem maior e depois, há um mau entendimento do que é trabalhar de uma maneira construtivista. Acho que no construtivismo não é isso que se está querendo dizer. De qualquer maneira não é a disciplina rígida nem nunca será. Se trabalha de uma maneira democrática, os alunos podem falar, enquanto eles estão discutindo, torna-se uma coisa positiva. Mas, geralmente, o barulho é muito maior. A escola, muitas vezes, está mal localizada e o barulho atrapalha. Muitas vezes o barulho é dentro da escola. Fizemos uma primeira pesquisa, nesse sentido, foi de uma escola aqui do lado, no Seminário Nossa Senhora da Glória. Todas as classes falavam que eles não suportavam o barulho da escola, mas

sempre achando que a outra classe produzia barulho, eles não se viam como produtores. E isso apareceu de novo nessa pesquisa que fizemos nas outras escolas. Enquanto você não se assumir como produtor de ruídos não tomará cuidado com seu ruído. Todos nós produzimos ruídos e não é que será um crime produzir ruídos, mas quando você não se assume fica esse pandemônio.

Leila: De acordo com a pesquisa, notamos que os professores também não percebem isso, não é?

Profa. Marisa: Não, não percebem, precisaria haver um trabalho de percepção, acho até que de compreensão do que é a escuta, é uma coisa importante. Quando se fala de escuta pensa-se em termos médicos: ah, não, mas eu não tenho problema de escuta, já fiz audiometria. Não é isso, é a escuta sensível. É a sua capacitação de ouvir aquele arpejo que ele acabou de fazer (alguém tocando piano na sala ao lado fez um arpejo), de estar ligado no som e ter capacidade de perceber o que esse som está fazendo; se são muitos sons juntos, são poucos, ele é agudo, ele é grave, ele é forte, ele é fraco. Outra coisa que está na moda é por tudo em último volume. Vamos criando um calo dentro do ouvido e para se defender acaba, às vezes, não ouvindo nada, eu acho que o efeito do excesso de ruído é a mesma coisa que as luzes psicodélicas, usadas na década de 1990, que ficavam piscando no seu olho. Não se tinha mais tranqüilidade, parece que está sempre em estado alterado. Essa busca por estados alterados exerce influência nesse aumento enorme de ruído. Portanto, dentro da escola há que se trabalhar com o professor e com o aluno. Percebemos nessa pesquisa do GEPEM que muitas crianças têm essa sensibilidade, não foi perdida, mas como ela não é solicitada, não aparece. E quando eu trabalhei com professores aqui nessa escola (lembrou-se de ter feito um trabalho com escola pública), trabalhei quatro anos nessa escola aqui do lado em um projeto da FAPESP, com quinze bolsistas e com alunos. Foi a última coisa que eu fiz, acho que até 2004, 2003, eu não me lembro muito bem. Eu trabalhava com quinze professores que eram bolsistas da FAPESP e quinze alunos do IA, um elenco de trinta pessoas trabalhando. Alguns alunos do IA trabalhavam dentro de sala de aula junto com o professor e alguns trabalhavam em habilidades extracurriculares com aulas de instrumentos. Eles ficavam na emenda, dependendo do que o aluno escolhia fazer. Havia um dia da semana que em vez de sair ao meio dia, ele saía à uma hora, e ficava uma hora a mais. As crianças que entravam à uma hora vinham uma hora antes e ficavam do meio dia a uma, juntávamos manhã e tarde nesse período da hora do almoço. Eles tomavam lanche lá. A iniciativa foi da escola, o diretor veio aqui no IA me procurar e pediu para eu fizesse um projeto, pois tinham feito uma avaliação na escola e achavam que o pior que lá havia era Arte, tinham que dar um jeito em Arte. Eu disse que de Arte eu não sabia fazer nada, só de música. Pediu que eu fizesse um projeto de música que nós fizemos e o trabalho culminou com um musical com os Curumins do SESC Pompéia, trezentas crianças do Curumim e sessenta daqui. Foram seis apresentações, colocamos em cinco dias, dividimos as crianças, cinquenta em cada dia, pois não dava para colocar todos no palco, colocamos cento e dez.

Leila: Voltando à pesquisa, como esta poderia contribuir na escola?

Profa. Marisa: Eu acho que ela pode se devolver para a escola o resultado, conseguir entrar na escola e interessar a ela. Podemos entrar e oferecer algumas oficinas de capacitação e colocar à disposição do professor material didático para dar apoio ao seu trabalho. E se as escolas se interessarem, nós também podemos fazer um trabalho de extensão.

Leila: Esse seria um dos caminhos?

Profa. Marisa: Sim, você tem de sensibilizar, se não sensibilizar a escola, não adianta sensibilizar o aluno. A escola tem de sentir a necessidade.

Leila: Vê alguma política pública que possa fazer esse elo da escola?

Profa. Marisa: A questão é que, atualmente no Brasil, não se tem essa compreensão de ecologia acústica muito bem digerida. Ela está começando a aparecer em alguns trabalhos. Aqui no IA alguns trabalhos estão sendo feitos, até por influência minha mesmo, tenho que admitir, mas ainda é uma coisa muito restrita. Há algumas pessoas de outra área, como biólogos, que têm me procurado. Outro dia um estudante do SENAC de educação ambiental veio me procurar, biólogos já vieram, e me parece que outras áreas estão percebendo essa importância, porque o som pode ajudar inclusive a fazer leitura do ambiente. Para o biólogo é uma ferramenta maravilhosa gravar o som e identificar coisas que estão acontecendo e que, muitas vezes, só com a observação ele não irá perceber. Não é uma aplicação somente na música, tem outras aplicações. O que eu vejo hoje em dia é que sempre que se fala em som, ele é estudado na literatura médica como doença, como ruídos que provocam doenças; na área de direito pelos direitos do cidadão, os barzinhos que ficam até tarde da noite tocando, as igrejas que colocam falantes demais e atrapalham. Não há um jeito positivo, pois nós temos que viver com ruído, o ruído faz parte da comunicação, como se administra isso? Até que horas, que ponto eu posso fazer ruído sem atrapalhar? As barreiras não são as paredes, pois o ruído passa as paredes. Então, essa conscientização é uma coisa que vai levar ainda uns cinquenta anos.

Leila: Esse não é um problema nas escolas?

Profa. Marisa: É um problema enorme dentro das escolas. Em outros países já se faz isso há muitos anos, cerca de dez anos a quinze anos; e aqui está começando agora. Outra coisa que eu vejo é que o professor se sente incapaz de trabalhar música porque ele não é músico. É claro que algumas coisas ele não é capaz, não estou dizendo para banalizar e que qualquer um vai dar aula de música, não é isso. Há algumas coisas de música que o professor pode fazer sim, porque ele é gente.

Leila: Como o professor descobre isso?

Profa. Marisa: Eu não sei como eles descobrem, alguns descobrem sozinhos, são sensíveis a isso, eles cantam espontaneamente ou eles tocam dois a três acordes de violão e conseguem acompanhar. Antigamente os professores das escolas faziam isso. Quando eu estudava, no curso primário, se fazia isso. Eu tinha um professor festeiro da escola que cantava, tocava violão, tinha repertório. Fazia coisas a duas vezes, três vezes. Nenhum era músico. Depois, com essa história de especialização, os professores começaram a ficar tímidos e perdeu-se essa noção, pararam de cantar. Acho que tem de haver uma recuperação, o professor tem que perceber que algumas atividades eles podem sim fazer e outras não. John Paynter, no livro "*Hear and Now*", acho que é o primeiro capítulo, fala exatamente sobre isso. Está falando na Inglaterra, em outra situação, mas ele está falando da importância de trabalhar interdisciplinarmente e do professor perceber que ele pode fazer movimento, música, sem ser um especialista. Tem muita gente que em algumas ocasiões faz isso.

Leila: Na área, parece que os professores têm medo de fazer algo novo, buscar um cd, um som diferente.

Profa. Marisa: O professor tem que ter confiança em si mesmo. Pode-se oferecer oficina para professores e propor uma ou duas atividades simples e propor que ele faça, sem impor, e ele perceberá que algumas coisas pode fazer. Selecione duas ou três atividades e depois se eles gostarem faz-se outra, algo que qualquer pessoa possa fazer. Sobre cantar, pergunte: você gostaria de fazer? E, sem seguida, oferecer uma oficina de uma hora e meia aos professores. Eles vão se sentir valorizados e vão gostar de fazer, mas não podemos ensinar nota no pentagrama, porque não é esse o propósito, a menos que ele uma hora diga que quer aprender. Mas ele tem que estar motivado para descobrir que pode cantar uma canção ou distribuir um instrumento que ele possa fazer, até um karaokê ou alguma coisa assim. Eu acho que esse professor pode tocar discos; há sites que têm material musical que pode ser baixado, pode ler em uma enciclopédia de música sobre aquela música e falar um pouco sobre ela. Não precisa ter conhecimento de especialista e sim trazer para o aluno e dar oportunidade a ele de ouvir. Às vezes, ver um vídeo tape com um trecho de ópera, um desenho animado de boa qualidade, por exemplo, *Pedro e o Lobo*. Existe repertório e dá para se fazer, tem que buscar coisas, fazer.

Leila: E quanto à questão da lei da volta da música na escola?

Profa. Marisa: É, está em penúltima estância. A última estância é passar pela sanção do presidente da república. Nós temos que nos preparar, pois vem bomba pela frente. Eu não sabia que estava fazendo profecia, mas dizia para eles na classe: se amanhã ou depois o Presidente da República assinar uma lei que determine à volta da música, nós vamos ficar mal, pois não vamos poder cumprir essa lei. Continua essa situação, nós não temos gente, temos que capacitar quem está na classe. Tem que haver música na

escola, aos poucos ir fortalecendo o professor, inclusive os especialistas. Agora já existem mais cursos de Educação Musical do que há dez anos. Daqui a pouco começarão a aparecer mais professores, os projetos estão por ai, às pessoas estão se obrigando a aprender, a fazer alguma coisa. Tem que ir buscando, não sei como, mas tem que ir buscando. Não pode ficar acomodado.

Leila: Obrigada por sua valiosa contribuição.

APÊNDICE III

ENTREVISTA PROF. RICARDO BREIM

Entrevista com Prof. Ricardo Breim realizada em 16 de maio de 2008, às 17h00 min horas no Espaço Musical, em São Paulo.

Ricardo Breim, músico e educador, nasceu em 1952. Atua, desde 1985, como diretor do Espaço Musical em São Paulo, tanto em cursos para formação de alunos e professores quanto em assessorias em Educação Musical para escolas da capital e de outras cidades do Estado de São Paulo. É compositor, pianista e arranjador. Entre 1988 e 1994 fez a coordenação pedagógica do PAM – Projeto de Alfabetização Musical e do Projeto Monitores Corais da Secretaria de Educação e de Cultura do Estado de São Paulo. Fez mestrado no Departamento de Semiótica e Lingüística Geral da USP e, em 2006, foi convidado para defender suas idéias a respeito do papel da música na formação humana e apresentar propostas para a educação musical no país, em Brasília.

Leila: Como vê a música dentro da escola estando entre as quatro áreas de Artes? Que tipo de música oferecer aos alunos?

Prof. Ricardo: Uma coisa que eu sempre me queixo é que, quando eu pertencia a ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, via que não existia debate a respeito das propostas. Cada um mostrava a sua e todas eram aceitas, tudo era válido. As pessoas preferiam proporcionar um ambiente de acolhimento das propostas de todo mundo do que buscar uma qualidade, elegeu critérios que pudessem servir de base para todos reverem as suas propostas e tentarem melhorar. Uma necessidade muito grande que temos é conseguir discutir mais, de forma construtiva, para chegarmos a bases que possam servir para que todos apliquem.

Eu, particularmente, acho um erro até a música estar dentro de arte. O século XX acabou consolidando uma concepção de arte, que não é adequada para a educação, é equivocada em vários aspectos. Acredito que, para a educação, temos que buscar outros parâmetros. Nem são os parâmetros que estão nos Parâmetros, pois a música precisa de outras coisas. A música é uma linguagem específica, vejo-a muito mais ao lado da própria língua portuguesa que é manifestação sonora. Cantar, por exemplo, já que a canção que é tão forte no Brasil. Portanto, falar e cantar são manifestações sonoras e precisamos tomar mais consciência do que cada uma delas oferece como possibilidade de construção de conhecimento. Para a língua está tudo muito bem formulado, pensado, ao longo de séculos, e para música? Eu tenho a impressão que agora estamos tendo parâmetros mais precisos para poder avaliar o que a música é. Eu intuo que, no futuro, nós vamos ter possibilidades de descobrir coisas muito importantes sobre a música, sobre o seu papel e que vão passar a justificar a sua presença como uma área específica junto com matemática, língua portuguesa e outras, porque ela é antes de tudo uma linguagem. Há o aspecto de poder fazer arte com a música, como pode também fazer com a língua, com a literatura. Existe essa coisa de estabelecer, querer enquadrar. Por que não colocar a língua portuguesa também dentro da arte? Porque dá para fazer arte com isso também. A música precisaria estar fora da arte assim como a língua portuguesa está. Ela é uma linguagem específica que permite uma construção de conhecimento que ainda não tomamos consciência a respeito das possibilidades.

Leila: Você então acredita na lei que colocará novamente a música na escola?

Prof. Ricardo: Não é que eu acredite na lei, porque a maneira como está sendo feita parece bastante equivocada. Eu escrevi um texto que diz que só entendemos isso por uma lógica política. Os problemas são tantos que, embora eu entenda que funcione desse jeito, a política tem uma lógica específica. Primeiro aprova-se a lei e depois vão ver o que fazer com ela. Algo que estou achando interessante como idéia é que parece que a proposta inicial dos senadores é de regulamentar tudo em até três anos. Eu acho que tem que ser no mínimo dez anos. Eu não vejo nenhuma possibilidade, a não ser que haja um alto investimento, para ser em menos tempo, e acho um absurdo pensar em menos de três anos. Não dá para produzir nada que preste nesse tempo, há tanta coisa para se fazer. Há que rever o que é conhecimento em música em primeiro lugar. Se você perguntar para quem vem de uma formação via conservatório é um, se perguntar para quem toca jazz é outro, quem toca choro é outro. Existem múltiplas vertentes em que a música está presente e aquilo que é conhecimento está sempre ditado em primeiro lugar pela cultura, pessoas que têm considerado mais a importância das culturas regionais, que têm feito pesquisas, vêem o conhecimento em música de outra maneira. O conhecimento em música é anterior a tudo isso, ele se nutre das contribuições de todas as culturas, mas é a mesma coisa; voltando a fazer a comparação que acontece com a matemática, com a língua portuguesa, não colocamos a cultura antes. Para aprender a língua, há que aprender, como ela funciona, como se escreve um texto, como se produzem, quais são os elementos da linguagem; daí sim, você vai aprender que tem o texto jornalístico, como se faz poesia, há muitas maneiras que a cultura encontrou para utilizar isso e a linguagem musical também é assim. Ela tem muita coisa para ser dita antes de entrar no nicho das culturas. Acho que, no caso da música, temos que olhar para todas as culturas e pegar tudo que é essencial como base para uma proposta. A verdade é que o conhecimento em música, que justifica o porquê dela estar na educação, não está formulado em lugar nenhum, não foi formulado ainda. É preciso juntar as pessoas para discutir, acho que em país nenhum foi feito isso. Eu tenho visto a proposta de outros países. Vivemos em um momento em que podemos começar a pensar nisso, mas não vi ninguém que tenha feito ainda. Mesmo em propostas de outros países eu vejo esse vício de pensar o conhecimento em música a partir de um viés cultural. Escolhe-se: esta que é a boa música e a partir dela é que vai se estruturar conhecimento. Acredito que a base do conhecimento em música vem da acústica, da psicologia, do funcionamento humano, como o ser humano ouve as possibilidades, aquilo que a acústica propõe como modelo. Tudo isso tem que ser pensado para se entender o que é a música enquanto linguagem. É como eu tenho falado: se acabarem todas as culturas e surgir uma cultura nova, a partir do mesmo DN humano, essa cultura irá tender a fazer música com elementos muito semelhantes ao que nós já conhecemos, porque isso não é cultural, isso é físico-biológico. O som, com suas séries harmônicas, seus componentes que influenciam todos os idiomas musicais de todas as culturas tem coisas comuns que vemos em todas as culturas. Não é porque uma teve contato com a outra, mas é porque são seres humanos, do mesmo DNA e a física do som é a mesma para o planeta inteiro. É isso que faz o som ser ouvido, ser experienciado da mesma maneira por todos. Agora entram outras características de cada cultura, que vão determinando que se tenha especificidades, coisas que

acontecem em uma não acontecem em outra, esse é o viés da cultura. Não é esse viés que eu acho fundamental para a educação e que vai permitir que o aluno faça relações com outras coisas que ele está estudando na escola.

Leila: Teve alguma experiência com a escola pública?

Prof. Ricardo: Eu tenho uma experiência com a coordenação do PAM – Projeto de Alfabetização Musical. O projeto só ficou, assim como é comum acontecer com os projetos, até mudar o governo. Foi antes dos Parâmetros Curriculares. Aliás, eu acho que a minha atuação nesse trabalho foi um forte fator para que eu tivesse sido convidado a integrar a equipe dos Parâmetros. Lembro-me de uma conversa com a coordenadora da equipe, que não era de música, e com a equipe que se compunha com pessoas de dança, teatro e, principalmente, de artes visuais. Quando quis saber por que eu estava na equipe, foi-me dito que o meu projeto era o que estava mais próximo daquilo que é possível fazer com a música e nunca haviam visto essa proposta.

Leila: De que estilo musical acredita que poderíamos partir para termos música na escola?

Prof. Ricardo: Eu acho que todas as músicas têm que ter um espaço, muitos idiomas musicais se justificariam em uma boa proposta de Educação Musical. A música européia, produzida nos últimos séculos do milênio passado, foi muito importante, não pode ser negada de maneira nenhuma; mas não é só ela. Não tem que partir da cultura, o jeito que temos é partir dela, a maneira como eles pensaram a teoria musical. Eu acho que a teoria musical não é essa, é outra, ela tem que dialogar com essa, tem relações com essa, mas hoje temos meios de formular uma teoria musical, um conhecimento em música, que é mais arejado, leva mais em conta esses elementos de acústica que eu falo e que permitem que se pense em música como linguagem a partir de outros parâmetros, dialogando com aquilo que já foi pensado por outras pessoas. Não negando, eu acho que tudo que foi pensado por outras pessoas e que possa ter valor hoje tem que ser aproveitado. Mas temos que pensar a partir de outras bases.

Leila: Acredita que devemos oferecer outro tipo de música para as crianças escutarem?

Prof. Ricardo: Eu tenho uma opção categórica, acho que temos que partir da canção. A canção, o professor Koellreutter, que dizemos ser o professor número um de música para os brasileiros, já falava: os brasileiros têm que valorizar muito a canção, tanto a canção de mercado, a canção popular, como a canção tradicional, regional, folclórica, porque essa é a única tradição musical que o país tem. Todo o resto são acontecimentos pontuais. Então se tem um Villa Lobos, tem um Ernesto Nazaré, lógico que tem coisas muito importantes a serem consideradas em uma Educação Musical, mas de fato, o que temos como tradição de música é a canção. Muitas vezes tende-se a achar que em outros países é igual aqui, não é; aqui a canção é muito especial, temos uma canção de muito boa qualidade. A minha idéia com o PAM era uma proposta em

torno de quarenta unidades e fizemos só as oito primeiras, porque foi o que deu tempo de fazer, foi o que as condições permitiram. As pessoas acharam que a proposta do PAM era só trabalhar com canção, mas não era. A idéia era de partir da canção, levar o aluno a perceber os elementos da linguagem extraíndo das canções, que é um universo mais familiar; equivale a você ensinar a ler e escrever com a língua portuguesa, que é a língua no Brasil que o aluno fala e não com outra língua. Então, você parte do que está mais presente na cultura.

Leila: O PAM foi um projeto oferecido para as escolas?

Prof. Ricardo: O PAM tem como o subtítulo projeto alfabetização musical. O material também é PAM, que é percepção e alfabetização musical, é aprendendo com as canções. Então se aprende com as canções, mas não se restringe a elas. A idéia é poder aprender um leque amplo do que é importante culturalmente, o que é mais significativo no patrimônio musical da humanidade, e a partir desses elementos que extraímos das canções.

Leila: O aluno chegar a tocar um instrumento é importante?

Prof. Ricardo: É importante também, numa proposta ideal, com boas condições; o ensino de um instrumento deveria ir concomitante, e não considerar a aprendizagem do instrumento como sinônimo de aprender música. Até os dez anos de idade ainda é possível, num país como o nosso, com poucas condições, fazer um trabalho bom com só com as canções, com um mínimo de material, sem usar instrumentos, usando o próprio corpo, usando o movimento, características que são mais da educação infantil. Mas a partir de seis, sete anos de idade, os alunos podem continuar fazendo um trabalho que inclua sons corporais, por exemplo, desenvolvendo mais pelo canto, pelo movimento e por esses sons; mas seria melhor se pudéssemos incluir, a partir dessa faixa dos seis, sete anos, instrumentos para todos. Não podendo, acho que dá para levar até os dez anos uma proposta sem instrumento. A partir daí, impossível, acho perda de tempo ficar querendo investir em propostas de boa qualidade de música sem a inclusão de instrumento. Tem instrumentos que tem um valor pedagógico indiscutível e precisariam entrar. Se até essa faixa de idade podemos considerar opcionais esses instrumentos, a partir daí, fica cada vez mais imprescindível, inclusive a própria natureza do adolescente, do ponto de vista cultural, ele se identifica muito mais com essa idéia de fazer música usando instrumentos. A questão vocal fica prejudicada nessa fase pela muda de voz, ele já não se reconhece não se vê bem fazendo isso, tem vergonha do que está acontecendo com o corpo dele e não podemos ir à contra mão de tudo isso. Não que não possa ser feito. Ele tem que continuar cantando, existem meios de se continuar fazendo isso, mas precisamos ter o instrumento não só pelo papel definitivo que ele tem de contribuição em uma educação musical de qualidade, mas porque ele passa a ser uma opção para aquele aluno que não quer usar a voz naquele momento, porque ele prefere tocar mesmo e se expressar através do instrumento.

Leila: Quem aplicaria esse projeto?

Prof. Ricardo: Esse é o grande nó, por isso que eu acho que tem que ser em dez anos. As idéias que eu tenho a respeito não vão muito na mesma direção que eu vejo que está sendo a tendência da educação, da própria Secretaria Estadual. Lógico que é desejável que o professor de música seja universitário, que ele se forme nas escolas de música que estão dentro das universidades, tenha a licenciatura, mas eu acho que isso é uma utopia, hoje. O que se observa na prática é que esses professores, essas pessoas que estão se formando não vão para a escola pública, não querem ir para a escola pública, dificilmente irão, a não ser que, por uma mágica, se comece a pagar um alto salário. Essas pessoas têm condições de ganhar melhor de outras maneiras, dando aula nas escolas de música, dando aula particular, fazendo outros trabalhos com música, atuando como músico, eles não irão, de jeito nenhum, para a escola pública, a não ser aqueles que têm isso como uma forte ideologia e vão reservar um tempo para fazer esse trabalho porque acha importante. Eu acho que temos que formar esse profissional, formar bem, antes das universidades. Acho perfeitamente possível pegar um jovem da faixa de quatorze, quinze anos que já venha estudando música com um mínimo de qualidade e durante três, quatro anos, por exemplo, dar um curso excelente para formá-lo musicalmente e pedagogicamente, porque essa é outra coisa. Só licenciatura é muito pouco. Ao mesmo tempo em que você busca uma formação profunda de música, deveria ter também uma formação pedagógica porque a experiência mostra que todo músico é professor de música, com raríssimas exceções, a tendência é essa. Mesmo pessoas conhecidas, respeitados enquanto músicos, eles atuam como professores porque eles precisam, porque o trabalho como músico é muito sazonal; tem fase que a pessoa está ganhando bem e tem fase que não está ganhando e dar aula passa a ser, às vezes, a única opção que ele tem. Precisa ser, portanto, bem formado musical e pedagogicamente.

Leila: Como fazer um trabalho eficiente, mesmo o professor tendo uma boa formação musical, assumindo quarenta alunos por sala?

Prof. Ricardo: Eu acho que toda essa formação de música ajuda a entender mais rápido e poder partir daquilo que vai se estabelecer e propor mais coisas, enriquecer, usar sua experiência pessoal para qualificar melhor o trabalho. Essa dificuldade sua é a dificuldade de todos, por melhor que seja sua experiência musical isso não forma como professora. Percebo que o músico não reflete a respeito do que é o conhecimento em música, que é necessário para poder organizar, de uma forma bastante qualificada, o ensino de música. Isso tem sido a minha missão pessoal como músico. Eu tive muitas opções de ficar atuando como músico e desenvolver um trabalho como arranjador, compositor, pois eu comecei por aí, me enfronhando na música, mas eu me identifiquei muito com essa coisa de ser professor, e antes de ser professor de música, ser professor. Eu sempre gostei de dar aula, cheguei a dar aula de outras coisas, de matemática, de física, eu fiz engenharia. Eu dei aula em cursinhos, de eletrônica, de eletricidade. Mas na música, eu fui me interessando cada vez mais por dar boas aulas, eu procurava usar tudo que eu estava aprendendo pensar tudo aquilo para formular um

curso cada vez melhor. E fui descobrindo outra coisa: que ser professor é diferente de ser educador. O professor, que estamos habituados a ver como professor de música, não tem uma reflexão a respeito do papel daquilo que ele vai ensinar para a vida da pessoa que vai aprender. Se ele tiver, se ele buscar isso, poderá fazer um trabalho muito melhor; buscar essas relações. Eu já vi muito professor de música falar: para mim é só ensinar música, é só ensinar os acordes, as escalas, não sou um educador. Não, mas deveria ser, deveria pensar o que vai significar isso que se está ensinando para a vida do aluno e ajudá-lo a estabelecer mais relações entre aquilo que se está ensinando e aquilo que ele já conhece, que já traz na sua bagagem, para que tudo isso possa ser mais eficaz. Que ele possa aproveitar com eficácia esse conhecimento que você está tentando ajudá-lo a construir.

Leila: Vejo muitos educadores dando aula de música e dizendo que não é preciso ser músico para dar aula de música nas escolas, o que acha disso?

Prof. Ricardo: Acho impossível, acho que o professor de música tem que necessariamente ser um músico, ter formação musical. Nesse aspecto eu concordo cem por cento com as teses da Ana Mae, e o pessoal da arte-educação. Rosa Lavelberg, com quem eu trabalhava, falava que professor de arte é antes de tudo um fazedor de arte. Pensar em alguém que vai dar aula de arte sem ter a experiência de fazer arte é utopia, vai fazer bobagem.

Leila: Então acaba sendo utopia a arte com as quatro linguagens?

Prof. Ricardo: Completamente impossível, isso é uma bobagem que é preciso acabar o mais rápido possível.

Leila: Então o ideal seria dividir as áreas?

Prof. Ricardo: Eu acho até possível a escola eleger, ter uma disciplina para trabalhar um pouco cada linguagem, mas isso é outra coisa, as artes vistas dessa maneira sempre serão vistas como acessórios. Para a Arte ter o mesmo status que tem as outras disciplinas, elas precisam ser qualificadas individualmente como linguagem e isso significa que precisa ir para a escola um conhecimento que nunca foi e que ainda não está colocado. Ninguém levou até hoje e isso precisa ser estruturado, porque vivemos um momento no qual é possível estruturar isso. Eu tenho vivido muito essa experiência na prática e tenho buscado meios de formular, eu não tenho material suficiente desenvolvido nessa direção, apesar do PAM ter funcionado de 1992 até o final de 1994. Ele foi mesmo para a rede em agosto de 1993 e ficou um ano e meio. Cem mil crianças chegaram a ter aula pelo PAM. Só que quando foi, já foi enfraquecido, pois na verdade ele não foi gestado na FDE, ele teve uma parceria com o FDE, mas foi uma encomenda do Fernando Morais e isso significou que quando Fernando Morais saiu da secretaria o projeto acabou.. Mas acabou por quê? Houve uma grita nas divisões regionais de ensino para não ser tirado. Foi o que nos contaram depois. E na época, uma pessoa de

dentro do FDE falou que em uma avaliação que fizeram, dos últimos dois anos, o PAM tinha sido o melhor projeto de todas as áreas, o projeto que foi mais bem votado.

Leila: Então por que acabou?

Prof. Ricardo: Acabou porque o projeto era feito com pessoas lotadas no Baneser e quando o Covas entrou, em janeiro de 1995, mandou todo mundo para o olho da rua. O que aconteceu? As pessoas que ficaram no FDE, toparam com o material e não sabiam nem o que era, eu fiquei sabendo depois. Nem nos procuraram, mas eu soube que cópias do material foram mandadas para pessoas de universidades, para dizerem o que era aquilo, dizendo que era um projeto feito aqui e que gostariam que fosse avaliado e que dissessem o que era. Eu sei por que um conhecido meu, da ECA – USP, me ligou e disse ter recebido o projeto que fizemos e fora convidado a dar um parecer. Ele deu um parecer, inclusive bastante parcial, porque nem sabia o que era o projeto. Foi uma das pessoas que deu um parecer desfavorável em relação ao trabalho se concentrar em canções. Mas por quê? Porque naquele material não estava escrito em lugar nenhum que o previsto era fazer quarenta unidades e não oito, como foram feitas. Para ele, a proposta era só a canção e não era. Há quatorze anos damos assessoria para Escola Vera Cruz, por exemplo, uma das que eu poderia citar, usando o PAM. É uma das melhores escolas de São Paulo e eles reconhecem que o PAM é fundamental para aquilo que acontece de música dentro da Vera Cruz. Eu tenho hoje quatro professores do Espaço Musical, quatro pessoas da minha equipe, que são professores e dão aula lá de 1º ao 5º ano, que era o pré, até o 5º ano. Agora também, as crianças de cinco anos, a partir desse ano (2008), passaram a ter aula com o professor que dava aula para o 1º ano, por ser uma experiência nova. O Colégio Vera Cruz tem um trabalho para crianças a partir de um ano até quatro, com uma pessoa que foi meu parceiro no trabalho do PAM, o Hermelino Neder. Ele é quem está orientando o trabalho junto com as professoras, cuidando tanto de dar aulas para as crianças, propiciar uma vivência compatível com cada faixa etária, como também formar as professoras. Está aí, mais forte do que nunca o PAM, mas não na rede, onde ele deveria estar. O que acontece? Com a falta de investimento dos governos, se gasta dinheiro público para fazer um trabalho, como foi o do PAM, que foi precioso, e quem ganha com isso é a escola particular. Eu sei que ele está presente na rede, porque formamos pessoas do estado inteiro, formamos cinqüenta e quatro capacitadores, três por divisão regional de ensino, todos da rede pública.

Leila: Esse projeto era relativamente grande e não foi ao conhecimento dos professores da rede?

Prof. Ricardo: Exatamente, porque no momento em que ele tinha que ir para rede, foi quando os professores fizeram aquela greve de oitenta dias, e Fernando Moraes tomou a decisão de sair porque o Fleury (governador de São Paulo) não deu a verba que ele queria para solucionar as questões que estavam ali. Tudo o que ficou previsto a partir de agosto, de fazermos, de supervisionar, nada foi feito. Ninguém falou conosco e ainda nem havia mudado o governo; foi no mesmo governo, ninguém falou conosco

praticamente de agosto de 1993 a maio de 1994. A partir de maio é que conseguimos estruturar, a partir da iniciativa de uma pessoa do FDE. Reiniciaram-se os contatos e ficou quase um ano o trabalho na rede sem que acompanhássemos, não fizemos nada do que estava previsto, simplesmente porque o secretário saiu. Como teve essa grita para continuar, tiveram que fazer alguma coisa. A partir daí estruturou-se uma proposta de fazermos encontros a partir de julho de 1994 até novembro, encontros de vinte em vinte dias em que essas pessoas vinham dos seus locais para São Paulo para terem a supervisão conosco e continuar a formação. Foi formada uma turma nova com pessoas indicadas pelos capacitadores e formamos os melhores alunos.

Leila: Existe ainda na rede professores atuando com o projeto?

Prof. Ricardo: Eu sei que tem, mas eles nem estão mais na rede, estão por conta própria, pois a partir de 1995 não se teve mais nenhum apoio, foi à zero. É um projeto que contou com gravações. Eu fiquei direto em estúdios desde a segunda semana de abril de 1994 até a penúltima semana de julho de 1994. Eu quase não via o sol fazendo gravações com Marisa Monte, com Lulu Santos, Milton Nascimento, uma porção de pessoas da música brasileira que toparam participar, gravar as músicas no tom que era adequado para aquela faixa; foi uma experiência muito interessante.

Leila: Então os alunos partiam do cantar?

Prof. Ricardo: A idéia era de partir do canto. Só que, normalmente, nos cursos de música quando a pessoa aprende a cantar uma música, o que o professor faz? Dá outra. O que fazíamos? Agora que você aprendeu vamos começar o trabalho. Agora que você tomou posse, é que vai começar a mergulhar fundo para ver o que tem aí dentro. O que é isso que você está cantando de ouvido?

Leila: Considera então, que o caminho para a prática musical nas escolas seria o de começar com um projeto desses?

Prof. Ricardo: Eu acho. Na verdade tem uma coisa que mudou muito para mim. Esse projeto se chamava projeto Alfabetização Musical. Alfabetização musical é apenas um dos aspectos de uma Educação Musical, o PAM nunca pretendeu ser uma proposta ampla de Educação Musical, pretendíamos aos poucos estruturar isso. Mas a idéia principal era de alfabetização e essa primeira unidade foi voltada totalmente para isso. Levar os alunos a perceberem os elementos da linguagem musical que eram necessários para desenvolverem um processo de notação musical, que eles fossem capazes de ler e escrever música. Mas não colocando isso em primeiro lugar, mas como uma conseqüência, um desenvolvimento musical. Tinha sempre uma diretriz que é primeiro receber, depois conceituar, depois escrever e que a partir da escrita também se pode chegar a ler. Essa era a diretriz.

Leila: Quem participava desse projeto?

Prof. Ricardo: Nesse projeto eu fiz a coordenação e a parte pedagógica; mas o projeto ficou, principalmente, a cargo da Elisa Zein, uma pessoa que teve um papel fundamental, mas que faleceu em 1994 em um acidente de automóvel. Até hoje sentimos sua falta como parceira. Eu acho que a Elisa é a maior educadora musical que eu já conheci. Ela tinha um perfil e para mim a morte dela foi uma coisa completamente sem sentido. É uma pessoa que era jovem e tinha tudo para dar, ela morreu no dia em que concluiu o mestrado e foi revisar tudo. Ela ia entregar, mas naquela noite trouxe a prima para Pinheiros e voltando para casa, cinco horas da manhã, dois jovens tirando um racha acertaram o carro dela e ela morreu na hora. Mas era uma pessoa que combinava muito comigo e com o Hermelino, todos músicos. Ela era uma pessoa que compunha, fazia arranjos, tocava bastante, era pianista, tinha vários trabalhos musicais com outras pessoas e tinha uma atuação importantíssima na Educação Musical. A Elisa estava muito habituada a dar treinamentos para grupos grandes de professores. A parte pedagógica teve muito da minha participação, a dela; e o Hermelino fez a coordenação geral, que incluía toda a estratégia, todos os aspectos estratégicos e cronogramas, tudo o que era necessário para a aplicação do projeto.

Leila: Os professores de Artes costumam pedir capacitações de música, porque eles se acham incapazes na área de música. O que acha disso?

Prof. Ricardo: Acho que antes da capacitação tem que se definir o conhecimento que vai servir de base para essa capacitação. Senão, quem vai capacitar e com base no que?

Leila: Como capacitar um professor sem conhecimentos de música?

Prof. Ricardo: Eu acho que temos que começar pensando em uma proposta de conhecimento em música porque as outras áreas têm. Se você for pensar na matemática, todo mundo sabe o que é necessário, na fase do cursinho, tudo está definido, o que se tem que saber. Os professores podem se organizar e aos poucos levar o aluno a poder ter aquele conhecimento quando chegar naquela idade prevista. E para a música? Nada está proposto, precisamos formular isso. Qual é o conhecimento em música que é esperado como ponto de chegada nessa faixa etária dos dezessete anos de idade?

Leila: O que se pensava nos parâmetros curriculares, quando foi elaborado, em termos de música?

Prof. Ricardo: Os parâmetros são só parâmetros, eles são pensados de uma forma muito ampla. Ele não é um currículo ainda. As propostas curriculares têm que vir.

Leila: Chegaram às escolas estaduais as novas propostas curriculares, trazidas para fechar mais os conteúdos dos parâmetros.

Prof. Ricardo: Essa proposta eu não conheço, eu conheço o Geraldo Suzigan, mas tenho sérias dúvidas do que está sendo proposto. Porque ele gerenciava a parte administrativa do CLAM, a escola do Zimbo Trio, quando eu dei aula lá. Quando ele entrou, eu já estava lá há cinco anos como professor, fiquei mais um ano e saí, pois não tinha espaço para que eu desenvolvesse as idéias que eu gostaria de desenvolver lá dentro. Se houvesse o espaço eu teria permanecido lá. Eu sei que o Amilton Godoy era o que mais queria que eu tivesse continuado. Mas quem estava coordenando era ele e eu, lógico, queria ficar, mas ganhar mais também, e o CLAM pagava ridiculamente mal aqueles músicos que estavam dando aula lá. Eu não tinha condições, eu queria que eles me pagassem o que eu já ganhava nos outros lugares, só isso. E eu acabei saindo, mas me lembro das idéias que tinha. Eu acho que tinham idéias interessantes, mas me lembro de uma fala de que se deveria formar uma platéia melhor; eu acho isso de uma pobreza incrível hoje. Temos que pensar, por exemplo, que não vamos formar um músico profissional. E quando se ensina matemática pensando em formar um matemático, dá-se uma matemática diferente do que se dá para aquele aluno que vai ser matemático? Não, matemática é igual para todos. O aluno é que faz a opção mais para frente. Então o que temos tem que dar de música? Da melhor possível, até uma faixa etária que você vai estabelecer, depois disso, é opção da pessoa.

Leila: A notação musical estaria incluída nisso?

Prof. Ricardo: Estaria. É importante, mas eu acho que ela é consequência de um processo.

Leila: E seria viável dar a notação musical nas escolas públicas para quarenta alunos?

Prof. Ricardo: O PAM funcionou como eu falei, cem mil crianças chegaram a ter aula por esse projeto. Por que fazer isso agora (fala das novas propostas curriculares) e não recuperar experiências anteriores?

Leila: As pessoas falam muito do canto orfeônico. O que pensa a respeito disso?

Prof. Ricardo: Eu acho que cada proposta, em cada época, foi a proposta que foi possível com as pessoas que estavam envolvidas. Tem que olhar para aquilo, com um olhar de hoje e ver o que é possível aproveitar. E se olharmos para todas elas ver-se-á que há coisas que foram comuns a todas. Muitas vezes as pessoas falam que a sua proposta tem aquilo e tal, mas aquela também tinha, agora, aquela não conseguiu cumprir muito bem isso, por causa das condições da época. A verdade é que tudo na vida tem o desejo e a possibilidade. Vivemos no mundo, infelizmente, das possibilidades

e não dos desejos, mas nunca podemos perder a dimensão do melhor. Agora o que está sendo possível fazer é isso, mas o que queremos não é isso só, queremos mais.

Leila: Para finalizar, como vê hoje o que acontece com a música dentro da escola pública?

Prof. Ricardo: Eu acho que, até onde eu acompanho, não acontece, há casos pontuais, talvez, de pessoas que estão trabalhando. Às vezes há uma pessoa que tem experiência significativa em música e consegue organizar alguma coisa, mas a verdade é que precisa ter projeto educativo musical e isso ninguém faz. As experiências todas tendem a serem paupérrimas perto daquilo que poderiam ser. Não conheço nenhuma experiência significativa de música dentro da escola pública.

Leila: E se a lei for mesmo aprovada teria que ter mais tempo para isso? Não acha que muito tempo desgastaria o projeto?

Prof. Ricardo: Eu acho que se a lei for simplesmente aprovada, eu não conheço o teor todo da lei, não sei quem são as pessoas que eles estão esperando que vá dar aula, mas se for para simplesmente tornar obrigatório e ser um Deus nos acuda, quer dizer, cada um faz o que puder, o que der, vai ser um desastre, um verdadeiro desastre, não tem o menor sentido fazer isso. Se eu tivesse um filho meu em uma escola, acontecendo isso e tivesse a opção de não ter música, eu optaria por não ter. Dá mais aula de língua portuguesa, matemática que eu cuido da música fora da escola. Acredito muito mais no que está sendo feito fora. Eu acho que essa lei está com deputados para ser regulamentada e, até onde eu ouvi falar, eles mesmos falam que essa lei não irá passar, não tem a menor condição de passar e que o próprio MEC não quer se comprometer com isso e faz o *lobby* para não ser aprovada. Eu acho que tem tudo para dar com os burros n'água. Lógico, há gente por trás se articulando para que não seja dessa maneira. Seria muito bom que essas pessoas tivessem a consciência do que significa, mas infelizmente, eu acho que não têm. Eu conheço as pessoas do grupo que fizeram essa articulação para que a lei fosse aprovada e eu não conheci ninguém lá que entendesse, em minha opinião, suficientemente de Educação Musical. É um movimento político, apenas isso. Agora, para ser representativo, para ser significativo, para trazer uma contribuição significativa, precisaria ter um forte envolvimento das pessoas que têm experiência em música e em educação no país. Colocar essas pessoas juntas para conversar e definir como é que vai ser feito e essas pessoas é que vão ter que dizer em quanto tempo vai ser. Só dá para fazer em dez anos, só dá para fazer em vinte anos e é isso que vai ser feito. É uma proposta séria e eu só vejo assim. A verdade é que a lógica política não é aquela que é necessária para se ter uma qualidade na educação. A lógica política é outra, eles querem se eleger, preservar o mandato deles e tudo passa por aí. Acontece que o que vai resolver é em longo prazo, não tem a menor possibilidade de fazer em curto prazo. Tem que ser muito organizado, pensado, tem que ser sério. Sinto muito, mas o que está sendo feito não é sério, é politiquês, até onde eu pude ver, é isso. Eu participei do primeiro debate que teve sobre a lei onde estava presente até a senadora, que foi a relatora da lei. Foi um evento em Tatuí, uma semana, em fevereiro e

eu, na verdade, entrei em contato com o pessoal da cooperativa de música, pois eu queria ir lá, ouvir o que iria acontecer, acompanhar, junto com alguns professores daqui, e me colocaram em uma mesa para falar. Eu achei ótima essa oportunidade, mas também isso vai me mostrando como falta gente, quiseram que eu participasse porque não tinham outras pessoas. A mesa ia acontecer e eu fui à única pessoa, presente na mesa que levou um texto para ler e levou uma proposta. Ninguém levou uma proposta, a própria ABEM, no geral, se limitou a se apresentar ao público, dizer o que ela era enquanto instituição e praticamente não tocou na lei, não falou nada. Foi lá só para dizer para as pessoas que existe uma Associação Brasileira de Educação Musical. E as outras pessoas, também, não levaram propostas. Eu levei uma proposta, estava presente o articulador, o coordenador do GAP que é o articulador parlamentar pró-música, onde tudo se iniciou, que acabou dando na aprovação da lei, que é um movimento que eu cheguei a participar. Foi em 2006 e por que eu participei? Porque eram todos do Rio e não havia ninguém de Educação Musical para levar de São Paulo. Consultando Brasília me indicaram e, apesar disso, eu nem sei por que me colocaram, pois eles não têm mais me convidado. Eu sei que teve outro encontro em março no Rio, mas ninguém me avisou, nem me convidaram para ir. Eu também não tenho condições de ficar bancando, eu mesmo, ida, estadia e tudo mais para todo lugar que acontece alguma coisa. Eu fui o único que levou uma proposta no primeiro encontro, se eles tivessem interessados em gente que quer colocar propostas, teriam me convidado no mínimo para ir lá e pelo menos confrontar a proposta com as de outras pessoas. Quando eu proponho alguma coisa é o melhor que eu consigo propor, mas se tiver mais gente pensando ótimo, vamos tentar achar o melhor junto. O fato de não terem convidado nem gente da cooperativa de música, que foi quem patrocinou o primeiro encontro, e não terem convidado mais ninguém de São Paulo, mostra quais são as intenções. Não são as melhores, há outras coisas que se sobrepõem a isso. Tem a ciúmeira, tem sempre aquela coisa, porque o pessoal do Rio tem ciúme em relação ao pessoal de São Paulo e fazem de tudo para jogar [o pessoal de SP] para escanteio. Até onde eu estou podendo acompanhar, eu pessoalmente não boto fé. Não boto fé na aprovação, porque eu acho que essas pessoas estão se articulando com o poder, com os deputados. Pode ser que eles estejam conseguindo coisas, mas eu não estou acompanhando e eles também não vão me avisar, não vão me contar, eu vou ficar sabendo depois que aconteceu. E que é uma pena, porque na verdade a minha intenção é a das melhores, eu quero fazer junto, eu não estou levando uma proposta que eu quero que seja a minha. Eu tenho idéias, se ninguém tiver o que propor, eu tenho idéias, mas não tenho espaço para isso porque o espaço é só político.

Leila: Agradeço muito sua contribuição e atenção.

APÊNDICE IV

ENTREVISTA PROF. GERALDO SUZIGAN

Entrevista realizada em 17 de maio de 2008, às 15h00min horas, no escritório e residência do entrevistado, no Morumbi, cidade de São Paulo.

Geraldo Suzigan apresentou-se como pós-graduado em didática pela Faculdade de Educação da USJ e em Administração do Terceiro Setor pela Fundação Getúlio Vargas, SP, graduado em música, regência e arte-educação pela Faculdade de Educação do Instituto Musical de São Paulo (1977). Teve formação em MPB e JAZZ pelo CLAM – Centro Livre de Aprendizagem Musical. A partir de 2005 tornou-se presidente do Saber21 - Cultura Educação e diretor da empresa TONS - Instituto de Educação Musical, assessor especial de diretoria da Carta Editorial (revistas Vogue Brasil) de outubro de 2005 a abril de 2006. Foi diretor da Fundação Victor Civita (1997-2005). Entre 1980-1997 foi coordenador pedagógico do CLAM - (fundado pelo Zimbo Trio), onde, segundo ele, atuou na transformação dessa escola em centro de excelência da educação musical que contribuiu para a formação de mais de 15.000 alunos. Criou o CENFOR - Centro de Formação de Professores do CLAM - onde foi orientador e professor. Como autor e coordenador editou quarenta e três livros e métodos no campo da educação musical. Em 1999 fundou a TONS - Instituto de Educação Musical e a G4 Editora. Produziu vários livros, métodos e CDs de música, em quatro deles atuou como interprete e regente. Foi consultor do Banco Mundial em projetos de educação musical para América Latina e Caribe (1986 a 1996). De 1983 a 1986 foi diretor pedagógico do Centro de Educação Infantil Azevedo Nóbrega e consultor do BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foi membro do conselho consultivo do IPA - Association for Child's Right to Play - UNICEF (1983-1986). Desde 1981 presta assessoria em arte-educação para estados e municípios.

Obs. A entrevista foi longa – durou cerca de 5 horas - e neste anexo apresenta-se uma versão editada da mesma. As respostas estão divididas em tópicos.

Leila: Gostaria que falasse sobre sua contribuição para as políticas públicas na prática musical da escola pública.

Sobre música em geral:

Prof. Geraldo: Existe uma questão técnica, que é um problema sério; existem os músicos, que usam a música e existem os que ensinam música. É uma coisa muito estranha que acontece na área da música. Deve acontecer em outras áreas também, mas o “quem sabe faz e quem não sabe ensina” é uma complicação muito grande. Resumindo o livro do Kosik na “*Dialética do Concreto*”, “quem sabe da pedra é quem faz o martelo”. Se não se sabe da pedra, pode-se ficar falando sobre uma coisa que se pensa que é pedra, mas pode não ser pedra.

No decorrer da História da Música, a improvisação começou a ser algo que interessava, porque o compositor compunha e ninguém precisava tocar como ele, porque ele era ele. A pessoa vai tocar e sair improvisando. Isso vai acontecer na primeira metade do século

XX. Chiquinha Gonzaga já improvisava no choro; ela nasceu em 1889. A primeira composição dela “*O Abra Alas*” já era improvisando (...)

Sobre as mudanças ocorridas na trajetória musical.

Acontece uma mudança que se espalhou pelo mundo: os Conservatórios (....). Nós termos esse nome no Brasil, Conservatório, é um terror... conserva o que? Todos os músicos brasileiros de importância mundial foram expulsos dos conservatórios, foram expelidos, Villa Lobos foi o primeiro. Quem sabia não cabia na escola porque essa escola reproduzia um processo europeu do século XIX e não do século XX. Surgem novas escolas em São Paulo com novas visões musicais. A improvisação começa a acontecer somente em duas escolas, uma era pública, a Fundação das Artes em São Caetano, no final dos anos 1960 e começo dos 1970, e o CLAM⁴³ em São Paulo, escola do Zimbo Trio, da qual fui coordenador até 1997, criando um sistema, um pensamento pedagógico, um curso para formar professores. Essa linguagem, a improvisação, pouca gente domina, quer dizer, o músico domina, mas não tem onde formar mais.

Sobre as experiências nos projetos

Eram duas escolas de música que se propunham ensinar música com conhecimento na aplicação prática. No CLAM eu comecei a fazer um trabalho e fui para a CENP, em 1996, dar cursos para monitores e professores da CENP e para tentar estruturar um processo em que as pessoas aprendessem música, porque se os professores não souberem música nada vai acontecer. Você tem só duas frentes para trabalhar com professor. Não dá para você trabalhar quatro linguagens em duas horas, duas aulas semanais. Você tem quatro linguagens, sendo que ninguém domina essas linguagens, nem as artes visuais. Para você falar das artes visuais tem que dominar a linguagem do vídeo-game, cinema, TV, *vídeo-clip*; teatro, dança, artes visuais. Essas três últimas ainda dão para se dar uma enrolada, de algum jeito, mas a música tem códigos específicos, como tem, também, a da língua portuguesa. Fica no limite exatamente a questão do PAM – Projeto de Alfabetização Musical. O problema da alfabetização é mais sério do que o musical, nós não estamos conseguindo alfabetizar as crianças. Não é na música, não é um problema musical. Há dificuldade em se conseguir fazer as crianças lerem, escreverem e fazerem conta, que era a briga do Piaget com o pessoal da psicologia norte-americana. Mas só isso? Se conseguíssemos fazer o aluno ler, escrever e fazer conta já estaria bom, mas hoje nós não estamos conseguindo. A Maria Helena, secretária da Educação, está na grande briga. Ela é a mulher do criar as medidas para poder saber mesmo como está. Mas na reunião, somando [as idades dos presentes] ali, dava qualquer coisa acima de trezentos, quatrocentos anos. Paulo Renato, Maria Helena Guimarães, Guiomar Novaes, Maria Inês Fino e outros participaram e então eu disse: - Escuta, eu sou o mais novinho, vou fazer sessenta agora, o que aconteceu de errado para tantos anos estar se fazendo a mesma coisa? Foram criados os PCNs, o Darcy [Ribeiro] brigou para ter aquela constituição (sic) mudando o paradigma, mudando o foco pelo menos, no lugar de você dar a liberdade de ensinar, pelo direito de aprender, mas o direito da criança é aprender. Todas as

⁴³CLAM – Centro Livre de Aprendizagem Musical.

crianças foram para escola, 97% é um grande número. Como é que se ensinam essas crianças? Esse é o problema, não é o problema da música é uma questão de caminho. Eu posso discordar do caminho que o Breim (referindo-se ao PAM) estava fazendo, até pela inexperiência na época, pois ele não tinha nenhuma experiência nesse campo. Posso discordar do que está sendo feito aqui, do que a CENP fez; não existe uma forma de trabalhar, porque a escola está incompetente, ela não consegue entender essa criança que chega à escola. Nos anos setenta, foi feita uma proposta indecorosa para a classe média tirar os filhos da escola pública e colocá-los na particular porque eles iriam estudar junto com a elite. Mentira. A elite mandava os filhos para estudar lá fora ou então no colégio americano. E todo mundo foi para a escola particular, privada e sobrou na escola pública a desgraça geral. O problema é que você não tinha nem mais a troca de experiência, o menino de uma classe com o menino de outra para poder se aproximar, que é o que acontecia na escola pública. Eu estudei em escola pública a vida inteira. Aquilo que tinha menos você dava um jeito. Mas a quantidade do menos é muito grande. Você tinha vinte e cinco por cento do Brasil que estava fora da escola. Vinte e cinco por cento é à base da pirâmide. Os professores não foram formados para ensinar esse tipo de criança, foram formados para ensinar outro tipo de criança. Como você ensina essa criança se você não tem, um suporte cultural em casa? A mãe nunca foi à escola, e o menino estar chegando ao ensino médio é o sonho da família. Então em casa, como vai resolver o problema se não tem nem lugar para fazer a lição? Eu trabalhei durante oito, nove anos fazendo a *Revista Escola*. Eu falava com um milhão e quatrocentos mil professores todo mês, recebia muitas informações, viajava muito com a equipe jornalística. Dá um desespero. O prêmio Vitor Tim, *Professor Nota 10*, que nós criamos, recebia quatro, cinco, seis mil trabalhos inscritos. Os professores que conseguiam escrever sobre aquilo que estavam fazendo, tínhamos que fazer uma edição nos trabalhos para poder apresentar, porque nada ali valia à pena. Você tinha que entregar alguma coisa para o professor fazer. Então, temos um problema de educação no Brasil. A Maria Helena [Secretária de Educação] pensa que até 2030 dá para melhorar um pouco a média no IDESP das crianças de três mudando para cinco, para quatro. Ninguém cortou os pulsos porque ainda há um otimismo, há uma crença. Mas na música? O que ocorre na música? Qual seria uma estratégia? O que você pode oferecer? É o que eu propus nos dois primeiros bimestres do ano, nos cadernos (falando das novas propostas curriculares). A briga foi muito grande porque era por repertório. A pergunta que eu sempre faço é o seguinte: o que você gostaria que seus filhos aprendessem na escola pública? Você tem que se colocar nesse lugar. Seus filhos estão na escola pública. Esse grupo todo acredita, continua acreditando, cada um fazendo sua parte, não dá para eu deixar os meninos fora da minha responsabilidade. O que eu gostaria que eles tivessem? Duas coisas: uma que eles pudessem conseguir desenvolver uma competência leitora da linguagem musical, não é da partitura. Como é que você ouve, quer dizer, escutas orientadas, o que eu consigo ouvir, não importa muito o que, mas como é que se faz. Você tem algumas estratégias? Para que você ouça música, dar a eles, a segunda parte, que é para conseguir ver o que ele fez, escreveu pouca coisa, ninguém vai ler música, ninguém vai aprender música, é muito difícil. Os professores não sabem, é um analfabetismo geral.

Sobre a lei do ensino obrigatório da música na escola.

Você tem que começar isso na primeira série e ter professores na escola. Tem um grupo que sempre briga comigo porque tem que ter música na escola, como o [maestro] Júlio Medaglia e outros. A volta da música na escola acontecerá porque vai sair uma lei no senado. Não adianta sair à lei no senado. Roseane Sarney encampou o negócio, me chamou para conversar. É fácil ver, quantos professores você precisa de música? Quem vai formar? Como vai trabalhar a música? O que você faz com os de Educação Artística, manda embora? Ou vai criar mais uma aula?

Leila: O discurso que se escuta é que vão capacitar esses professores que estão na rede. Como capacitar um professor para ensinar música?

Prof. Geraldo: Isso já está lá. Não precisa sair uma lei, o professor já está lá, ele pode trabalhar música, se ele aprender. Garanto que ele vai gostar de trabalhar música. Ninguém agüenta mais aquele negócio do *Abapuru*, da Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, todo mundo quer trabalhar. O que eu propus foi que tivesse uma coisa, não pode ser cara, pois não tem dinheiro para fazer isso. Se você for deixar para a UNESP formar, você sabe como é o curso de música. De qual música nós estamos falando? Qual é a produção musical da UNESP? Quantas vagas? Sobra vaga de piano porque ninguém quer estudar música, nem instrumento, quer pesquisar. Ensinar um *rap*? Isso ele já tem. Ensinar o já sabido não precisa, ele já sabe. O que precisa é acrescentar a eles. Como é que se construiu o CLAM? Como eu construí o processo metodológico de apropriação da aprendizagem musical no CLAM foi entrevistando músico, sabendo como é que eles aprendem. A minha experiência pode não ser a melhor, mas como é que um músico aprende música? Não quero que todo mundo seja músico, não é isso. Mas como é que ele aprende música? É ouvindo. Ouvindo e tirando [de ouvido], porque não adianta você ter um diploma de piano se você não consegue tirar uma música no piano. “Parabéns a você”, não consegue nem harmonizar. Na faculdade chega no máximo na tríade dobrando a tônica. (...) Ninguém consegue, nem no violino, nem no violão. O curso de música da USP foi descredenciado pela CAPES⁴⁴, você não pode fazer doutorado nem mestrado em música na USP, então quem vai formar esses professores? A faculdade particular? Quais? Precisa ter um sistema. Se você não tiver um sistema não resolve. Não é o PAM que vai resolver, não é o CLAM, não é o Kodaly, não é essa a questão. A questão é uma decisão de repertório primeiro. Nós vamos construir um repertório ou não? Para que ensinar música? O que os teus filhos ouvem de música? *Rap* não é música, ele não nasce da música, nasce do jogral, ritmo e poesia, não têm melodia e não tem harmonia. Ele vem do jogral, da fala ritmada e não da música. É isso que nós queremos para os nossos filhos? Então não precisa fazer nada, deixa como está que está bom. Antes de falar sobre as políticas públicas, de que música nós estamos falando? Que literatura queremos que tenha na escola?

⁴⁴A USP tem mestrado e doutorado em andamento e avaliados pela CAPES, portanto essa informação não é correta.

Leila: Escuta-se muito que temos que partir do conhecimento do aluno.

Prof. Geraldo: Tudo bem, você tem que partir do conhecimento deles. Mas aonde você quer chegar? Essa coisa de partir do conhecimento deles é porque ninguém sabe aonde quer chegar. Porque ninguém chegou, a maior parte não chegou. Eu parto do conhecimento dos meus alunos. Certo, depois de oito anos de escola, eles chegaram onde? A nenhum lugar. Para que judiar? Deixa os meninos na classe sem fazer nada, deixa se divertirem, jogar bola, para que ficar lá e aprender o que já sabem? E que ninguém gosta? Eles não fazem isso por opção, fazem por exclusão (...). Quando você prova do néctar dos deuses você não quer comer mais fel. A primeira decisão é essa, a minha briga é essa. Eu não quero ensinar o que interessa. Meus filhos, obviamente, têm que ouvir as outras coisas porque estão no mundo, certo? O jovem pode até reagir ao que você fala ao que quer ouvir. Mas aos trinta anos ele diz: que bom que minha mãe colocou uma Elis para eu ouvir, Tom Jobim. Mas esses que estão na escola não ouviram.

Falando sobre o material das propostas curriculares que chegará às escolas para o trabalho em música.

Eu pedi uma lista de materiais para o Estado que vai chegar logo. Eu não sei se irá funcionar ou não, briguei para colocar quatro caixas de DVDs do Chico Buarque, três do Tom Jobim, dois da Elis [Regina], das suas obras, documentários, shows. (...) O material está feito.

Você acha que seria possível fazer um currículo em novembro e em dezembro já estar pronto? Esse projeto é para 2009, aí vai estar pronto. Agora é impossível, pois para se fazer uma compra de um DVD se leva seis meses, não é assim tão fácil.

(...) o que você consegue fazer não é, necessariamente, o máximo que se consegue fazer. Se você limitar no que você sabe fazer, o mundo fica pequeno. A música é muito mais ampla que tudo isso. Há um problema, você fica na universidade e fica aquele negócio do quem sabe faz quem não sabe ensina. Você não faz, fica só ensinando, se for ensinar música e não souber música, não usar música, é como a professora de língua portuguesa que não sabe ler nem escrever. Como é que faz? Ela não lê livro, não precisa ser uma escritora, mas ela não lê, gosta de um livro que tem páginas em branco, que tem páginas pretas, mas é uma ruptura? Vai romper o que?

Mostrando o material a ser utilizada nos bimestres, CDs, DVDs e outros.

Eu quero que eles [alunos] ouçam, é uma estratégia para fazê-los ouvir, perceberem o que acontece. Se os alunos cantassem e vissem os DVDs já seria importante. De todas as matérias, Artes começou por último. Não sei o que vai resultar tudo isso, precisaria de muitos professores sabendo música, e então quando você fala que vai sair uma lei que tem que ter música na escola, tem que haver [professor] dando aula de música: é um tiro no pé. Que professor de música? Qual seria esse professor? O que ele vai ensinar? Precisa definir o que e depois como quer que eles façam. Tem que ser aquele professor que está lá. Como vamos formar esse professor? A minha preocupação era, até então, de disponibilizar uma idéia em um material.

Leila: Não seria o caso de usar todo este material e ter um professor de música para aplicá-lo nas escolas?

Prof. Geraldo: Não precisaria ser um professor de música, qualquer professor poderia trabalhar. A minha idéia seria disputar o espaço que é dado mais às artes visuais. Você pode trabalhar mais uma área do que a outra. Esse tipo de material nunca esteve na escola.

Sobre política pública de ensino de música na escola pública.

A política pública de música na escola é muito difícil. Por quê? A última vez que se teve música na escola foi com Villa Lobos e era uma ditadura, Getúlio [Vargas]. O Anísio Teixeira era o educador mor e chamou o Villa Lobos para fazer. Não tinha uma música brasileira ainda na época, era muito complicado. A música brasileira começa a se desenhar a partir dele [Villa-Lobos] porque Carlos Gomes não era brasileiro. Não tem nada de brasileiro no Carlos Gomes, é uma ópera italiana, índio de sapato e meia, letra italiana traduzida para o português. A música brasileira começa a se desenhar via Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha e o Villa-Lobos pega tudo isso de uma forma maluca, poderosa e o que acontece? Na música é o modernismo ainda, não saiu do modernismo (...)

Se tiver instrumento bom na escola use, se não tiver, trabalhe com o melhor instrumento que temos que é a voz. Vamos trabalhar a voz. Eu não quero que meu filho trabalhe com sucata, instrumentos feitos de sucatas, isso é uma bobageira. O que você pode fazer na escola? Pare de mandar fazerem instrumentos de lixo. Está expondo o aluno a isso. Eu já estou contente, se não sair mais nada, o que eu já coloquei está bom (referindo-se ao material dos primeiros bimestres). As gravações que o Ricardo Breim fez para o PAM estão ótimas, podem ser colocadas para os alunos. O que não está certo são os números usados para as notas. Você não ensina ninguém a ler trocando códigos. Para se aprender matemática vai substituir os números por cores? A Guiomar [Novaes] tem uma frase interessante: “ultrapassar significa passar por, não dar volta”. (...) Você vai fazendo e de tanto fazer vai ficando cada vez melhor. Mas inventar uma linguagem, não.

O fundamental para se fazer música na escola pública é que primeiro precisamos definir o que esperamos que esses alunos aprendam. É uma decisão política. É o que você quer. O que se tem que ter claro é o ponto de chegada, porque senão não vai chegar.

Sobre os objetivos

Nós temos expectativas de aprendizagem, do que queremos que o aluno na 8ª série saiba isso, que é a Prova Brasil. O aluno no mundo inteiro sabe isso nessa série e no Brasil também porque senão vamos perder para o mundo. Quando você tem um sistema de avaliação que compara com os outros, você vê que a educação no Brasil vai mal. Estamos beirando o fim da fila. O que significa isso? Expectativa de aprendizagem. Os objetivos estão sendo eliminados e ninguém aprendeu a escrever. Objetivos da música: desenvolver o gosto pela música. O que o aluno deve fazer para mostrar que

ele gosta de música? Quando você toca música ele sorri? O que ele faz? Eu quero saber se ele consegue cantar afinado, se consegue ouvir a diferença entre um acorde e uma nota só, entre uma melodia e uma harmonia. Se ele consegue cantar junto com alguma banda, tem o ritmo, descobrir que tipo de instrumento está tocando. Tem que definir objetivos. Como definir objetivos em arte? Não pode fazer avaliação? Pode sim. Cante isso aqui para ver se está cantando afinado (...). A pergunta é: a música deve continuar existindo [na escola]? Nos países mais civilizados sim, mas você pode não querer também.

Sobre a diferença do professor e do músico.

São duas profissões diferentes, ninguém dorme músico e acorda professor e ninguém dorme professor e acorda músico. O professor não precisa ser músico, o músico não precisa ser professor. Se você colocar um músico em uma sala de aula, ele morre em quarenta e cinco dias para agüentar aqueles meninos. Ele não consegue preencher uma ficha, é outra profissão. Por ser músico ele não sabe ensinar música, ele saber fazer música. Agora, o professor de música não pode desconhecer totalmente a música. É mais fácil você formar um músico como professor do que um professor se formar como músico. Isso eu concordo, é o que eu fiz a minha vida inteira. O que era pecado, a chamada didática, agora volta à tona. Didática é como fazer o plano de aula, como se ensina, como se planeja, como se define epistemologicamente, tudo isso. Eu estou trabalhando na formação de professores, na formação tem a música, então eu vou pegar por baixo. Músico não pode dar aula, não se pega cento e cinqüenta mil músicos brasileiros e coloca-se para dar aula. Tira o seu emprego então e manda você embora. Põe o músico então para dar aula.

Acredito que se fizermos 2% do proposto nos currículos, para mim já se começa a ter música na escola. Se eu conseguir trabalhar esses dois bimestres, pois esse material vai para a escola e tem que ser trabalhado.

A universidade é responsável também pelas políticas públicas. Vocês, professores, que estão na sala de aula, têm que dizer o que querem também, se querem essa proposta ou outra que venha, comparar as coisas. Pode ser que as pessoas odeiem esse trabalho que fiz, mas tem que exigir o que vocês querem. Não sou eu, o iluminado, que vou dizer o que tem que ter. Vale à pena ter um currículo. O currículo tem que ter, pode ser mudado, a CENP pode mudar esse currículo quinhentas vezes. O que não dava é ter um bimestre de música, um de artes visuais, um de teatro e outro de dança, como está programado na CENP. Os professores e os alunos iam ficar malucos. No material estava: 1º bimestre regência. Como? O que é regência? Quem vai reger o que? Aonde? Daqui a trezentos anos, alguém está fazendo uma pesquisa e achou uma partitura que não tem nome, nem nada, só tem mesmo a partitura, melodia, cifras e ritmo, não tem letra. Se fosse uma música do Tom Jobim, por exemplo, as pessoas conseguiriam dizer, essa música é brasileira? Por quê? Ou não? Não sei, essa é minha colocação do que é música brasileira. Tem alguma contribuição que seja daqui? O que seria essa característica? Teria que ser alguém que entende muito de Brasil para olhar e ver as características, para analisar.

Sobre capacitação realizada em Diadema, SP

Nós montamos uma formação de professores em Diadema, havia sete mil alunos tendo aula de música, porque lá o ensino fundamental não é municipal. O PT não municipalizou e o Luiz Felipe que tinha estudado no CLAM e era o prefeito. Fizemos na pré-escola e depois os alunos da pré-escola iam para o Centro de Cultura e os professores da educação infantil iam para o Centro. Foram 7000 crianças tocando flauta doce, você precisava ouvir o som. Foi de 1994 à 2004/2005, com algumas interrupções. Foi um projeto de educação infantil. Depois os alunos queriam continuar estudando música. O centro de cultura comprou um piano e, até hoje, as professoras estão lá, formando gente. E as famílias chegando lá, políticos indo assistir. Agora parou, nem flauta doce tem mais lá. Enfim, eu não quero trabalhar com duzentos alunos, meu negócio é seis milhões de alunos, trinta milhões de alunos, eu não quero mais falar de trinta alunos. Quando um professor diz - eu sou educador, dou aula de música, - e quando fala que tem trinta alunos, eu fico com uma pena de você dizer que é educador, você está se enganando. Não adianta você ter trinta [alunos] em um país desse tamanho e do jeito que está. Eu quero falar agora sobre centenas de milhares. Se eu conseguir contribuir com você, que deve ter oitocentos alunos é o que interessa. O professor que tem menos que oitocentos alunos, para mim não é professor de Arte. Políticas públicas não são para trinta e sim para trinta e cinco milhões. É isso que interessa, por pior que seja. Por pior que seja esse material, ele já está garantindo alguma coisa. Não se consegue fazer linguagens artísticas em um país que as pessoas não conseguem ler e nem sequer fazer conta. É uma pretensão nossa muito grande. Depois, o nome não é Arte, você não ensina Arte na escola. O fato de você tocar piano não significa que você esteja fazendo arte, significa que eu domino a linguagem. O fato de eu escrever a máquina, não significa que eu seja escritor. Arte é algo que pode ser feito se a pessoa dominar a linguagem, seja qual for - oral, escrita, musical, matemática, plástica.

Leila: Existem mudanças das propostas iniciais para as propostas de hoje?

Prof. Geraldo: Sim. Isso vai mudando de acordo como as coisas acontecem. A idéia inicial foi feita em quinze dias. Quinze dias? Era para estar sendo discutido em pelo menos dois anos. Eu disse à Maria Helena [Secretaria de Educação] que o erro estava aí. Eu posso participar disso, mas deve pegar todos os professores e coordenadores, vamos discutir. Qual é a idéia? Que tipo de criança queremos ter? A lara atropelou as diretrizes, os parâmetros. Agora está segurando as propostas de 1ª a 4ª série para provar que os parâmetros estão certos. Tem um equívoco, os parâmetros são federais. Quando se pensou nos parâmetros, pensou-se no governo do Estado. A Secretaria do Governo de São Paulo quer os currículos para que o aluno saia de uma escola e vá para a outra e que esteja no mesmo lugar. Tem que ter um currículo comum temos que ter um currículo estadual. Nós temos que combinar o que todo mundo vai ensinar. Não era a função dos parâmetros e se achou que resolveria. A Arte lá tem uma conversa maravilhosa, tem tudo, mas e daí? Agora o Estado tem que fazer em cima daquilo que foi feito. Primeiro, precisamos saber que não temos que ensinar arte na escola, temos que ensinar linguagem, apropriação de linguagem; música é uma linguagem, eu nunca

tratei musica de outra maneira. É nisso que o Estado tem que pensar, é nisso que as escolas têm que pensar. Eu me aproprio de uma linguagem. São seis as linguagens, são mais, mas para não deixar manco, seria suficiente se conseguíssemos dominar a linguagem oral, escrita, plástica, musical, corporal e matemática. Através dessas seis eu consigo me apropriar das outras. Você acha que daria para formar músico com esse tempo de aula por semana? Você pode sim formar músicos, dentre os quarenta alunos, algum pode se interessar e estudar fora. Mas para ele eu tenho que apresentar a obra, expor a obra.

(...) O aluno vai à escola para melhorar. A escola é uma possibilidade de se tornar uma pessoa melhor, ele não vai lá para fazer o que faz em casa. Na música tem que ter tudo.

(...) No colégio Magnum, particular, ficamos de 1987 até 2000. Lá todos tocavam flauta. Começamos a fazer o projeto e você entrava no pátio do colégio onde o som reduziu ao máximo. Até propúnhamos que o professor trabalhasse as carteiras viradas de um lado e que ele projetasse a partitura do outro. Eles viravam a carteira sem fazer barulho para tocar flauta e cantar. O som mudou no colégio, os meninos ficaram diferentes. Era um bando de bichos, um subindo no outro, no recreio. Aquela história de tentar ouvir, para se ouvir tem que ficar quieto, pois estamos ficando surdos. Para a música acontecer é preciso ter silêncio, a partir daí é possível fazer música. Um dos problemas do PAM é esse: porque o Negro Gato, do Roberto? Porque não Tom Jobim? Se você vai fazer, escolhe o que é. Não vai pegar o pior. Partir do aluno não é pegar a Banda Calipso, a Adriana Calcanhoto, e sim Caetano Veloso. Porque Negro Gato, com número? Essa era a minha pergunta, porque escolheu esse repertório se teve a oportunidade de estudar na melhor escola de música do Brasil e opta por essa música?

Sobre o repertório a ser dado nas escolas

Não acredito que seja simplesmente [formado por] canções o repertório a ser dado nas escolas, canções por “músicos” e arrançadas. O Villa-Lobos fez em certo momento, nós estamos fazendo em outro. Junto com a *Revista Nova Escola*, eu fiz trinta e nove canções folclóricas e mais a Festa na Escola para distribuir para cem mil escolas desse país. Tem o *play back* e tem o acompanhamento. É importante o arranjo, é importante o *play back* para que ele possa ouvir e cantar e tem que trabalhar com vocalizes brasileiros para aquecer a voz. Na mão do músico, a música se transforma e essa transformação é importante. Tem que tomar uma decisão política do que você vai oferecer a essas crianças. A minha briga principal é primeiro mandar obra para a escola, nutrir. Indicar o caminho é fundamental. Não dá para dizer aqui de longe como é a escola. Não há outro aparelho público tão usado quanto à escola e lá no chão da escola é onde estão os professores. Os professores têm que saber resolver isso, qual é a indicação curricular? É a obra [que se deve levar] e alguns instrumentos para que o professor possa fazer fluir um pouco de música entre os alunos. Ouvir, escutar, são estratégias disfarçadas para que eles ouçam música e cantem um pouco, com a voz, o melhor instrumento que se tem acesso. Temos que decidir repertório e toda vez que você escolhe uma canção você exclui outra. Portanto, tem que ser muito bem escolhido e tem o problema dos direitos autorais também. O que já está na mídia não precisa ser

colocado na escola. Eu queria algo antiviolença, algo ecológico. Cada linguagem tem sua função, tem seu trabalho. Eu gostaria que os alunos tivessem acesso àquilo que eu tive, mas os professores da rede têm que discutir, e não sei se dará para discutir, chamar os professores e discutir o que teria que ser ensinado, tem que ser um pouco de cima para baixo. É um perigo se dizer é assim, eu argumento que poderia ser assim. Só discordo que seja algo anti-musical.

A minha briga é repertório e código. Não tem razão para se mudar a linguagem musical, não tem se um atalho para se chegar a ela.

O problema da música está na partitura? Não, ela é um fenômeno acústico. Tem que escutar tudo para se organizar. A escrita é bobagem, não interessa. O fato de aprender onde estão às notinhas no pentagrama não vai te ensinar música. A gênese da música não é a partitura. É uma representação muito falha da música, muitas vezes você lê errado.

E como ensinar arte? Você ensina a linguagem. A história de baixar o teto para ser artista é um erro porque o palco é pequeno para todos. Todo mundo é artista?

É possível fazer? E; É preciso ser professor de música? Não. Até porque professor de música também não sabe. Se você considerar todos os professores de Arte, quantos são de música? E esses que são aprenderam onde? Se eu disser que tem que ser professor de música não terá [professores suficientes]. Não é a questão do músico ou professor, tem que ter obra e material de apoio.

Você entende teatro que não tenha texto? Dança que não tenha música para dançar? Nós perdemos o que o Villa-Lobos deixou.

Quando se pensa em Arte, seja qual for à linguagem, deve ter leveza, sutileza e delicadeza. É Platão, nos PCNs do Ensino Médio, a Guiomar colocou isso. Não tem outro jeito de convivermos, se não for assim. Se não formarmos como vai ser? A música pode trazer muito isso, a estética da sensibilidade. A serviço de quem você está ensinando? A favor de quem e contra quem? Com certeza delicadeza, sutileza e leveza. Essa coisa reprodutiva de que se tem que contextualizar. Você tem que compreender a realidade dos alunos e mostrar a outra. O professor sai e vai dar aula, sem que ele nunca deu aula.

A criança que está na escola em período integral conseguiu mudar a sua família? A família briga para a criança ir para a escola, acredita que a mudança de vida está na escola.

O professor tem que descobrir como se faz. Essa estrutura de quatro linguagens numa coisa só é muito complicada, é tarefa difícil. Se você está trabalhando a música, deixa outra de lado. Acaba virando super homem. A não ser que se combinasse que tem que expor as outras, não precisa trabalhar todas.

Qual é o maior desejo do aluno? Sair da escola? Antes não era assim.

É importante mais do que nunca cantar, mas não qualquer canção.

Os alunos querem sutileza, delicadeza, leveza. Eu acho que tenho oportunidade de contribuir, e não vai funcionar se os professores não fizerem, não quiserem. Cabe aos professores cobrarem para que [o projeto] tenha o prosseguimento.

É importante ter um currículo, tem que ter caderno do professor e do aluno. Cada momento você tem que pensar qual é a guerra, precisa ter uma direção. Tem que ter uma seqüência de coisas.

APÊNDICE V

ENTREVISTA COM PROF. DR. SERGIO FIGUEIREDO

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
Endereço: Rua das Araras, 277, Florianópolis, SC
CEP 88062-075

Leila: Comente sua trajetória como educador musical e/ou artístico.

Prof. Sérgio: Iniciei meus estudos de piano com professor particular e depois estudei em conservatório, onde anos mais tarde me tornei professor de piano e outras disciplinas teóricas. Cursei Bacharelado em Composição e Regência, sempre mantendo minha atividade de professor de piano e outras matérias. Comecei minha carreira de professor universitário em 1983, logo após o término de minha graduação. Durante toda a formação, senti falta de preparo pedagógico para entender porque alguns alunos aprendem mais rápido que outros, porque estudantes têm dificuldades e facilidades. Não me contentava muito com a idéia do talento ser algo específico e, portanto, que poucas pessoas poderiam estudar música. Assim decidi fazer mestrado em Educação Musical com o objetivo de estudar melhor processo de ensino de música em vários níveis. Desde 1983 atuo como professor de diversas matérias no ensino superior e sempre tenho procurado aprofundar as questões educacionais que envolvem o ensino da música. Paralelamente à minha atuação como professor, também mantenho minhas atividades como regente coral e pianista.

Leila: Teve alguma participação na elaboração, coordenação, organização ou como parecerista de projeto(s) ou documento(s), publicado ou não, que envolva a prática musical ou artística nas escolas públicas brasileiras? Fale um pouco sobre o processo e os resultados dos projetos e/ou documentos.

Prof. Sérgio: Fui parecerista do RCN (Referencial Curricular para a Educação Infantil) e também dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Os resultados desta ação estão registrados nos documentos publicados pelo MEC. Tais documentos possuem problemas e não atendem a todas as expectativas dos educadores, já que existem muitos pontos de vista sobre questões educacionais diversas. Com a música não é diferente. Creio que os pareceres incorporaram algumas destas expectativas, mas nem sempre as mesmas foram contempladas pelos documentos finais publicados. Participo ativamente, desde 1994, de trabalhos no município de Florianópolis, junto à Secretaria Municipal de Educação. Sou consultor para a área de música no município. Trabalhei diretamente no processo de mudança de proposta de ensino de arte em Florianópolis, dialogando durante muito tempo com colegas da universidade e profissionais da

Secretaria de Educação para que o município oferecesse aulas de cada linguagem artística ministradas por profissionais de cada área, abolindo a polivalência definitivamente da escola.

Fui responsável pela elaboração de Diretrizes para o ensino de música, que se encontram publicados. Este processo, bem sucedido, foi implantado em 1998 e até hoje o município oferece aulas de cada linguagem artística ministradas por profissionais específicos. Também sou responsável pela formação continuada em educação musical dos professores da rede municipal através de trabalhos contínuos como reuniões, cursos, oficinas e eventos diversos. Os resultados deste trabalho, em Florianópolis, são bastante claros. Hoje temos diversas escolas com aulas de música, com professores específicos, e o entendimento de que a polivalência não é mais aplicável naquele sistema educacional. Os professores se beneficiam das reuniões de formação, pois podemos discutir questões reais de sala de aula, aproximando a produção acadêmica da produção daqueles professores. Temos ultimamente, trabalhado em questões de pesquisa em sala de aula, o que tem gerado muitas reflexões importantes para que os professores se sintam instrumentalizados para resolverem mais autonomamente seus problemas de sala de aula. A pesquisa pode auxiliar neste processo de autonomia do professor e os resultados até este momento têm sido muito positivos.

Além deste trabalho no município, tenho um projeto, desde 2004, de formação continuada em educação musical na região de Laguna, no Sul de Santa Catarina. Periodicamente viajo para aquela região ministrando palestras, conversando com Secretários de Educação, diretores e coordenadores de escola, sempre procurando argumentar em favor da educação musical na escola. Também trabalho com professores de música daquela rede (envolvendo escolas estaduais, municipais e particulares). Organizo, com certa regularidade, seminários sobre o ensino de artes, envolvendo profissionais de diversas linguagens artísticas, onde são discutidos muitos assuntos referentes ao aprimoramento do ensino da arte na escola. Os resultados deste trabalho são muito evidentes naquela região. Muitos profissionais da educação estão compreendendo porque as artes precisam de professores específicos, porque a música é importante na formação escolar, e isto tem provocado mudanças positivas nas escolas da região. Os seminários realizados congregam pessoas de diferentes áreas, o que amplia o debate e estabelece pontos em comum e pontos específicos de cada linguagem artística que precisam ser sempre trabalhados no contexto escolar. Sou coordenador da Comissão de Música do ENADE, que desenvolve atividades referentes à graduação universitária, mas que de forma indireta atinge a escola, já que temos que pensar sempre na licenciatura em termos de avaliação dos cursos superiores. Os resultados do ENADE serão avaliados no futuro, já que estamos na primeira etapa de um processo de avaliação da universidade brasileira. Sou otimista com relação aos resultados na medida em que as respostas dos alunos podem servir como indicadores para a reflexão sobre o currículo da formação em nível superior para a área de música.

Fiz doutorado na Austrália e estudei a formação musical de professores generalistas, aqueles que atuam nos anos iniciais da escola. Tenho particular interesse na atuação desses professores que poderiam ser fortes aliados da educação musical escolar. Eles passam quase o tempo todo com a criança na escola e se entenderem as funções da música na educação poderão contribuir para que a música esteja mais presente e que as escolas abram vagas para professores especialistas em música.

Leila: Como vê a prática musical das escolas públicas ao longo de sua trajetória? Qual é o seu ponto de vista como educador ou participante do processo educacional brasileiro, no que diz respeito à prática musical nas escolas públicas brasileiras?

Prof. Sérgio: Infelizmente as escolas públicas possuem diversos problemas que ainda precisam ser solucionados, desde as instalações até a valorização profissional, melhores salários, e tantos outros aspectos. Mas ao longo de minha experiência tenho visto diversos exemplos de escolas públicas que conseguem resolver parcialmente seus problemas, melhorando de forma efetiva a qualidade da educação que oferecem. É fundamental que ações positivas sejam divulgadas e conhecidas por diversos sistemas educacionais, e que as soluções já encontradas em diversos contextos possam atingir mais efetivamente as escolas públicas como um todo.

É um trabalho imenso e continuado. Educação é feita por pessoas, para pessoas, e os diferentes modos de pensar muitas vezes dificultam o andamento de processos educacionais escolares. Não tenho dúvidas sobre a necessidade de melhorar muito o sistema público educacional brasileiro, mas quero pensar que já existem trabalhos que provam que é possível fazer educação com mais qualidade. E isto atinge também a educação musical.

Evidentemente a educação musical escolar não tem sido priorizada na escola brasileira, não só na escola pública. Esta situação é decorrente de muitos fatores, incluindo a baixa compreensão que se tem sobre a importância da música na formação das pessoas, e também, pela falta de profissionais comprometidos com a educação básica. Muitos egressos de cursos de licenciatura em música preferem dar aulas particulares ou em escolas específicas, considerando a escola pública um espaço inadequado para a realização de trabalhos musicais. Se os educadores musicais não estiverem nas escolas será muito difícil promover qualquer mudança que seja significativa. Não acredito que os professores de matemática, por exemplo, defenderão a presença da música no currículo. Quem deve fazer esta defesa é quem é profissional da área, que conhece as nuances da atividade musical que poderia ser trabalhada na escola.

Creio que muito pode ser feito a partir de ações claras nos sistemas educacionais em termos de música. Para isso é preciso que profissionais comprometidos estejam dispostos a ocuparem um espaço que ainda está esvaziado na educação básica.

Os cursos de licenciatura cada vez mais estão se preocupando com esta situação; basta verificar as reformas curriculares advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de música.

É um longo caminho a ser trilhado, mas este caminho já existe; muitas pessoas já estão comprometidas e fazem bons trabalhos. Precisamos ampliar esta ação com mais educadores musicais na escola.

Leila: Acredita em mudanças significativas quando há alguma alteração de documentos oficiais ou não, relacionados à educação, no que diz respeito às ações dos educadores?

Prof. Sérgio: As mudanças não acontecem sozinhas por causa da legislação. Quem faz educação são as pessoas e não as leis. Acredito, sim, na necessidade de documentos claros e orientadores no processo educacional.

Os documentos orientadores atuais deixam muitos espaços abertos e cada sistema educacional tem a liberdade de decisão sobre como resolver questões curriculares. Esta liberdade é excelente, mas ao mesmo tempo tem permitido a manutenção de práticas que já se mostraram insuficientes para a formação nas diversas artes, como é o caso da polivalência. No caso das artes, hoje, cada sistema pode optar sobre a maneira como oferecerá esta formação na escola. Muitos sistemas educacionais ainda mantêm a prática da polivalência, entendendo que este é um modelo aceitável. Então o documento escrito precisa de muito mais clareza para que mudanças significativas aconteçam. Evidentemente as mudanças somente ocorrerão se houver também comprometimento político e educacional por parte de profissionais da educação musical.

Resumindo, os documentos são necessários, mas não é a única forma de melhorar a educação musical no Brasil. Aperfeiçoar os documentos é necessário, assim como é imprescindível que se tenha mais profissionais dispostos a assumirem a função de educadores musicais na escola. Isto significa aceitar desafios imensos, e nem sempre esta é uma opção viável para muitas pessoas. Mas educação é uma questão complexa e se os educadores musicais estiverem fora do sistema educacional será muito difícil promover mudanças. A lei sozinha, repito, não fará as mudanças desejadas.

Leila: O projeto de Lei 2732/08, de autoria da senadora Roseana Sarney, foi aprovado no senado e está em tramitação para a fase conclusiva. Se aprovado, o sistema educacional terá três anos para se adaptar a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Como vê a volta do ensino da música nas escolas?

Prof. Sérgio: Como presidente da ABEM tenho participado diretamente desse processo e sou favorável a ele. Como disse anteriormente não acredito que a legislação sozinha faça mudanças, mas creio que documentos mais específicos sobre a música na escola podem estimular mudanças gradualmente.

Talvez em três anos seja difícil atingir esta meta de implantar a música na escola, caso o projeto seja aprovado. Mas, ao mesmo tempo, se não existem metas não se pode caminhar. Se as metas forem estabelecidas para um tempo muito distante é provável que sejam esquecidas ao longo do caminho. Então acredito que os três anos serão desafiadores nesta direção.

Haverá problemas de muitas naturezas, desde a contratação de professores, até a qualificação profissional dos mesmos, passando por questões curriculares de conteúdo e metodologia de ensino da música.

Mas tenho a convicção de que este é um passo necessário para que se mude a situação da educação musical escolar. Acredito que a música é importante por diversas razões na formação do ser humano e a escola é um lugar privilegiado para fomentar esta experiência formativa em música. Por esta razão desejo que o projeto seja aprovado, e que muitas pessoas sejam mobilizadas, como já estão muitas delas, para que se expanda este grande movimento nacional em prol da música na educação escolar.

APÊNDICE VI
ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. SONIA ALBANO

Respostas Solicitadas.

1) Comente sua trajetória como educador musical e/ou artístico.

A minha trajetória sempre esteve ligada ao ensino musical de natureza profissionalizante, que hoje é chamado de educação profissional. Comecei a lecionar piano a partir de 1967 em minha residência, após a minha formatura. Em 1973 passei a ser assistente da Professora Sonia Muniz e em 1975 ingressei na Escola Municipal de Música da Prefeitura de São Paulo, permanecendo como professora efetiva até 1999. Lecionei esporadicamente em alguns Conservatórios Musicais teoria musical, sem vínculo empregatício. A partir de 1984 comecei a lecionar música de câmara e instrumento na Faculdade de Música Carlos Gomes, permanecendo até o ano de 2002, quando assumi a cadeira de metodologia científica e passei a orientar alunos dos cursos de pós-graduação lato sensu em música e educação musical. Em outubro de 2004 fui nomeada docente credenciada no Programa de Mestrado do IA- UNESP para orientar e lecionar uma disciplina voltada para a interdisciplinaridade nos processos de ensino musical.

2) Teve alguma participação na elaboração, coordenação, organização ou como parecerista de projeto(s) ou documento(s), publicado ou não, que envolvam a prática musical ou artística nas escolas públicas brasileiras? Fale um pouco sobre o processo e os resultados dos projetos e/ou documentos.

Não tive nenhuma experiência nesse sentido. A minha experiência consiste em gerenciar e coordenar um curso superior de música.

3) Como vê a prática musical das escolas públicas ao longo de sua trajetória? Qual é o seu ponto de vista como educador ou participante do processo educacional brasileiro, no que diz respeito à prática musical nas escolas públicas brasileiras?

Não poderia emitir nenhuma opinião devido ao meu percurso musical. Eu lecionei língua portuguesa em escolas particulares e cursinhos preparatórios.

4) Acredita em mudanças significativas quando há alguma alteração de documentos oficiais ou não, relacionados à educação, no que diz respeito às ações dos educadores?

Não acredito. As mudanças na área de educação dependem de uma ação conjunta do legislativo, dos educadores, das instituições de ensino e da cultura do país de maneira integrada. Elas são bastante morosas para serem implantadas e a falta de uma política de ensino musical reflete negativamente na área por muito tempo.

5) O projeto de Lei 2732/08, de autoria da senadora Roseana Sarney, foi aprovado no senado e está em tramitação para a fase conclusiva. Se aprovado, o sistema educacional terá três anos para se adaptar a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Como vê a volta do ensino da música nas escolas?

Excelente, mas devo considerar que teremos problemas com a falta de professores habilitados na área. Muitas medidas deverão ser adotadas, inclusive medidas emergenciais no legislativo e no executivo.

São Paulo, 12 de maio de 2008.

Autorizo a publicação dessas respostas.



Sonia Regina Albano de Lima

APÊNDICE VII

QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA PESQUISA COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A MÚSICA NA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL (OPCIONAL*)

- 1) Nome:
- 2) Endereço:.....
- 3) Idade:.....

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

- 4) Nome da Escola:.....
- 5) Cidade:.....
- 6) Função:.....
- 7) Tempo de exercício na função:.....
- 8) Séries em que leciona:
- 9) Campo de atuação: () rede estadual () rede municipal () rede privada:.....

FORMAÇÃO

- 10) Formação geral:.....
- 11) Formação específica em artes/música:

QUESTÕES

- 12) O que você acha sobre o ensino de música na escola como acontece atualmente?
-
-

*Os primeiros questionários foram aplicados sem essa alternativa, de ser opcional a identificação pessoal, porém, com a dificuldade que se encontrou colocou-se a primeira parte, da identificação de cada professor, como não obrigatória

13) Você ensina ou desenvolve alguma atividade musical em sua classe ou em sua escola?.....

.....

14) Se você respondeu afirmativamente a questão anterior, comente sobre o que acha sobre sua forma de atuar em música.....

.....

15) O que você sugere para melhorar seu desempenho nessa área em sua escola e na sua classe?.....

.....

16) Com que finalidades a música é usada hoje na escola?

.....

17) Qual é o sentido ideal, na sua opinião, do ensino de música na escola?

.....

18) No seu período de lazer, você desenvolve alguma atividade musical? Como a música entra na sua vida?.....

.....

19) Como era o ensino ou a atividade musical na escola quando você estava no ensino fundamental?

.....
.....
.....
.....

20) Do que você mais gostava? De alguma música em especial? De alguma atividade?

.....
.....
.....
.....

Suas respostas serão utilizadas em um estudo sobre a música nas escolas de ensino fundamental público. Se você concorda com essa utilização, assine o termo abaixo.

Estou de acordo com o uso das minhas respostas para fins de pesquisa e estudo.

Local e data

Assinatura

ANEXO

Projeto de Lei n. 2.732, de 2008



CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 2.732, DE 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Autor: Senado Federal

Relator: Deputado Frank Aguiar

I - RELATÓRIO

O projeto de lei em epígrafe, que teve origem em iniciativa da Senadora Roseana Sarney, acrescenta os parágrafos 6º e 7º ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de estabelecer que a disciplina será ministrada por professores com formação específica. O Projeto de Lei ainda estipula o prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência legal.

A proposição foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura para se pronunciar quanto ao mérito e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para se manifestar quanto à constitucionalidade e juridicidade da matéria. O Projeto de Lei está sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões.

É o Relatório.

II - VOTO DO RELATOR

O Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, é medida meritória, oportuna e de mais alta relevância.

Em primeiro lugar, cabe-nos registrar que esta proposição nasceu das necessidades, das carências sociais, do debate público e democrático promovido pela sociedade civil organizada, que encontrou sua voz por meio da Senadora Roseana Sarney, entre outros parlamentares e atores sociais que acolheram com entusiasmo a matéria. Esta iniciativa é, na verdade, dos educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral e dá vida ao dispositivo constitucional que afirma que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente”.

A matéria em questão estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, como conteúdo necessário, mas não exclusivo, do ensino de arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, freqüentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos estudantes com a música.

Inúmeros estudos e pesquisas apontam para a relevância da música para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, afetivas de crianças, jovens e adultos. Como atividade desenvolvida essencialmente em grupo nas escolas, a música possui um apelo irresistível à socialização. Além disso, se conduzido por professores qualificados, o ensino de música é um convite à interdisciplinariedade. Os temas sociais presentes nas letras das músicas são incentivos ao debate, à reflexão e à interpretação de textos. Qual

meio mais poderoso para exaltar o pluralismo de valores, a diversidade étnica, cultural e religiosa do que deixar as crianças experimentarem e dançarem os ritmos tão diferentes, o êxtase da melodia da música de origem africana e indígena? A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem, no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula.

É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados. Por fim, o campo é fértil para que se incentive uma cultura de apreciação da diferença, de profundo respeito pelo próximo, pelo novo e pelo inusitado, plantando sementes de tolerância e de paz.

Não se ignora que a eventual aprovação deste Projeto de Lei é apenas um começo, pois é necessário cultivar o valor da arte e da música, em geral, como elemento fundamental na formação dos alunos, para além dos interesses pragmáticos imediatos de sucesso no vestibular ou de integração ao mercado de trabalho.

Não obstante as barreiras a serem superadas, será extremamente interessante e rico restabelecer o ensino da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica. Não há dúvida de que a educação pela música contribui para a formação integral do ser humano e para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania. Esperamos, com a implementação da presente proposta, avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultural musical.

Ante o exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008.

Sala da Comissão, em 21 de maio de 2008.

Deputado **FRANK AGUIAR**
Relator