

Instituto de Artes
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

ELAINE CRISTINA RAIMUNDO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA:
análise dos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de
Ensino de São Paulo (1956-2010)

São Paulo/SP

2011

Instituto de Artes
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

ELAINE CRISTINA RAIMUNDO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA:
análise dos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de
Ensino de São Paulo (1956-2010)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Dorotéia Machado Kerr

São Paulo/SP

2011

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

R153p Raimundo, Elaine Cristina, 1987-
Políticas públicas para o ensino da música: análise dos programas oferecidos pela Secretaria de Ensino de São Paulo (1956-2010) / Elaine Cristina Raimundo. - São Paulo, 2011.
160 f. ; il.

Bibliografia
Orientador: Prof^a. Dr^a. Dorotéia Machado Kerr
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011.

1. Educação musical. 2. Formação de professores. I. Secretaria de Ensino de São Paulo (1956-2010). II. Kerr, Dorotéia Machado. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título

CDD – 780.7

ELAINE CRISTINA RAIMUNDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA:
análise dos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São
Paulo (1956-2010)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Música no Instituto de Artes da Universidade
Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em Música.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Dorotéia Machado Kerr

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. Ilza Zenker Joly
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Agradecimentos

À Profª. Drª. Dorotéa Machado Kerr, pelos ensinamentos, pela paciência e carinho. Por acreditar no meu trabalho e me ajudar a mergulhar na história do Ensino Municipal de São Paulo a partir de sua experiência.

Aos meus pais, por terem me conduzido até aqui.

Ao meu noivo Ricardo, pelo apoio incondicional, pelo amor desmedido, pelas horas dedicadas à formatação do trabalho e por ser meu repouso e minha alegria.

À minha querida amiga Wasti, por ser minha companheira de todas as horas nessa viagem que foi o mestrado.

À professora Marisa Fonterrada, pelo carinho e pela correção cuidadosa.

À professora Ilza Joly por ser sempre tão atenciosa e me dar a honra de fazer parte da banca avaliadora.

À professora Iveta Fernandes pela confiança, pelo carinho, pelos livros, orientações, e experiências de trabalho.

Aos professores Alberto Ikeda e Luiza Christof pelo carinho e ensinamentos desde a graduação.

À Marisa Alves e o Thiago da Secretaria da Pós Graduação, pela paciência, compreensão e ajuda.

À Cristina e a Laura da biblioteca, pela amizade.

Às equipes da Diretoria de Orientação Técnica e da Memória Técnica Documenta da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulol, pelo livre acesso aos documentos e toda a ajuda na pesquisa.

Ao professor João Queiroz, pela atenção.

Em especial, às queridas amigas Fátima e Sidoni, da Memória Técnica Documental, a quem dedico esse trabalho e sem as quais o mesmo não seria possível.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(FREIRE, Paulo, 1970, p. 69).

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as orientações curriculares, os materiais de apoio e os cursos de formação contínua oferecidos aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para a Educação Musical, no período que compreendeu os anos de 1956 a 2008, como parte das políticas públicas da Secretaria de Educação do município de São Paulo.

A sua realização problematizou as mudanças ocorridas no ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, considerando as diferentes administrações do município nesse período, as mudanças na legislação para o ensino de Artes, em nível nacional (Lei nº 5692 de 1971, LDB de 1996 e Lei nº 11.769 de 2008), e a publicação dos Referenciais Curriculares entre 1997 e 1998. Analisando os documentos elaborados pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o ensino de música, procurou-se compreender o processo de construção de Políticas Públicas e discutir quais fatores contribuíram para as mudanças na concepção e no espaço que a Educação Musical ocupou nas escolas municipais paulistanas ao longo desse período.

O primeiro capítulo trata da conceituação do termo Políticas Públicas, dos agentes envolvidos e das diferentes etapas inerentes à formulação das mesmas, além de formas de avaliação de políticas para subsidiar as análises deste trabalho. O segundo capítulo aborda as Políticas Públicas para o ensino de música nas escolas municipais de São Paulo de 1956 a 1983, período em que este foi obrigatório. No terceiro capítulo apresentamos as iniciativas para o ensino de música de 1993 a 1996, quando foram desenvolvidos cursos de formação contínua para professores de Educação Infantil. O quarto capítulo aborda os programas e projetos desenvolvidos na área entre 1996 e 2008, quando surgiram os cursos optativos de música, oferecidos para os professores da Rede Municipal de Ensino até os dias atuais. Nas considerações finais, analisamos como as Políticas Públicas para a Educação Musical foram conduzidas nos diferentes períodos, discutindo quais fatores contribuíram para a mudança na concepção e na presença do ensino de música nas escolas municipais paulistanas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical, Políticas Públicas, Formação de Professores.

Abstract

The present research aimed to analyze the curricular orientations, materials and capacitation courses for Musical Education offered to professors of Basic Education from municipal schools of São Paulo between 1956 and 2008. The purpose of the research was to discuss the changes in Public Policies for Musical Education in municipal schools of São Paulo, considering the different administrations of the city in this period, the changes in the legislation for the curricular of Arts in national level (Law nº5692 of 1971, LDB of 1996 and Law nº 11769 of 2008), and the publication of the National Curricular References between 1997 and 1998.

Analyzing the official documents elaborated by the Technique Orientations Department for Musical Education, we tried to comprehend the process of construction of Public Policies and to discuss which factors contributed for the changes in the conception and the space that Musical Education occupied in municipal schools of São Paulo throughout this period. The first chapter deals with the concept of Public Policies. It brings the agents and the different stages involved in the elaboration of Public Policies, and types of policies evaluation, in order to increment the analyses. The first chapter approaches the Public Policies for Musical Education between 1956 and 1983, period in which it was obligatory. The third chapter presents the initiatives for Musical Education between 1993 and 1996, when it was developed music capacitation courses for kindergarten teachers. The fourth chapter approaches the developed programs and projects in the area, developed between 1996 and 2008, when optional music courses were created. These are offered to teachers until nowadays. The final considerations bring how Public Policies for Musical Education has been led in different periods, discussing which factors contributed for the changes in the conception and the presence of Musical Education in São Paulo's municipal schools.

KEY-WORDS: Musical Education, Public Policies, Teacher Capacitation.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Capítulo 1: Políticas Públicas e Avaliação de Políticas.....	12
2. Capítulo 2: Políticas Públicas para o Ensino de Música na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1956-1983).....	29
2.1 A experiência com a Educação Musical no Ensino Municipal de São Paulo.....	34
3. Capítulo 3: Projetos de Educação Musical Desenvolvidos pela Professora Nereide Schilaro Santa Rosa.....	66
4. Capítulo 4: Iniciativas para a Educação Musical a Partir de 1996.....	93
5. Considerações Finais.....	134
6. Referências Bibliográficas.....	142
7. Bibliografia Consultada.....	147
8. Anexos.....	151

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento de instabilidade e preocupação no qual professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, diretores e coordenadores de escolas e especialistas em Educação Musical não sabem como a música vai se configurar no currículo com o vencimento do prazo de três anos para cumprimento da Lei 11.769/2008, que inclui a música como conteúdo obrigatório da Educação Básica.

A autonomia dada às escolas sobre a nova configuração do conteúdo musical é grande conforme o contexto. A música não é obrigatória para todos os anos, portanto cabe às escolas escolherem em que anos o ensino musical acontecerá. Também não é obrigatória a presença de um professor especialista, podendo o conteúdo musical ser trabalhado pelos professores que já estão na escola: os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, os professores de Artes, independentemente da habilitação, e até mesmo os professores especialistas em outras disciplinas como História, Português, Geografia, trabalhando em conjunto. Como a música aparece na lei como conteúdo, mas sem a especificação “conteúdo curricular”, não é necessário que se crie uma nova disciplina para contemplar estas aulas. A música está colocada como conteúdo não exclusivo das aulas de Artes, o que indica que não necessariamente deverá se constituir como disciplina autônoma. Além de poder ser parte das aulas de Artes, a música ainda poderá aparecer em todas as disciplinas do projeto político pedagógico da escola.

Diante disso, é bastante provável que as Secretarias de Ensino e as escolas estejam preocupadas com o cumprimento dessa lei. No caso do município de São Paulo, antes mesmo da lei 11769/2008 ser aprovada, alguns professores demonstraram preocupação com as implicações dessa lei nas escolas. A maioria dos professores e diretores entrevistados em 2008 (para meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação *Opiniões e expectativas sobre a obrigatoriedade da Música no currículo da Educação Básica*), ao tomarem conhecimento do projeto da lei 11.769/2008, antecipava uma crítica que muitos vieram a fazer, após a promulgação: achavam que a prática musical na escola não seria muito alterada, caso não fosse assumida por um professor especialista, porque a prática musical já é realizada em certas aulas e nos momentos de lazer. Segundo eles, a falta do professor especialista poderá implicar na ineficiência dessa Política Pública no que se propõe: mudar a situação do ensino de música nas escolas públicas brasileiras

de Educação Básica. A fala desses professores indicava que, sem formação específica do docente, a prática musical poderá vir a ser reduzida à ferramenta para outras matérias e para os momentos de recreação.

É nesse contexto que um problema se coloca: como as diferentes administrações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lidaram com a questão do ensino de música? Na revisão histórica da Educação Musical no Brasil percebemos um movimento de valorização do ensino de música, com apogeu no Canto Orfeônico, seguido da gradativa diminuição do espaço dedicado à música na escola a partir da Lei 5692 de 1971, que instituiu a integração das áreas artísticas em uma única disciplina: Educação Artística. Entretanto, no contexto das escolas públicas do município de São Paulo, será que o movimento foi o mesmo? Sabe-se, por exemplo, que o Estado de São Paulo foi pioneiro no ensino de música: o Canto Orfeônico das décadas de 1910 e 1920 antecedeu, com João Gomes Junior e Alberto Gomes Cardim, o movimento que ficou mais conhecido com a iniciativa de Heitor Villa-Lobos na década de 1930 em âmbito nacional. Essas primeiras tentativas no Estado de São Paulo foram marcadas pelo caráter cada vez mais pedagógico do ensino da música, pela adequação deste ensino ao ambiente e aos propósitos escolares (GILIOLI, 2003, p.89).

Apesar disso, não encontramos estudos sobre o ensino de música nas escolas públicas da capital. É nesse sentido que nos perguntamos: que Políticas Públicas conduziram as diferentes gestões a enfatizarem ou não o ensino de música? Que iniciativas as diferentes gestões tomaram para orientar e formar seus professores na área? Que impactos as mudanças na legislação (Lei 5692/1971, Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Lei 11.769/2008) e a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais de 1998 causaram no contexto das escolas municipais paulistanas?

Para responder a essas questões, um dos caminhos é a análise dos documentos escritos, elaborados pelos gestores em diferentes momentos. No caso da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, esses documentos são elaborados pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), órgão responsável pela orientação e formação contínua dos professores da rede, inclusive para o ensino de música. Esses documentos, por sua vez, estão disponíveis a todos os cidadãos, para consulta, na Memória Técnica Documental, que faz parte da DOT.

Encontramos planejamentos de aula, materiais de cursos, avaliação de programas, orientações curriculares, partituras, textos de apoio e projetos de música que datam de 1973 a 2010. Para a seleção dos documentos que fizeram parte do objeto de pesquisa, foram consultados os catálogos disponíveis na Memória Técnica Documental, nas áreas de conhecimento Educação Musical e Artes. Material fundamental da pesquisa, esses catálogos podem ser acessados pela página da Secretaria Municipal de Educação na Internet e os documentos que, no momento estão sendo digitalizados, hoje podem ser fotografados, desde que sem *flash*.

Como os catálogos continham resumos dos documentos, utilizei como recorte de pesquisa, para a primeira coleta de dados, os documentos em que as palavras música, ensino de música e Educação Musical constavam nos resumos dos mesmos, e cujos conteúdos eram direcionados aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. A partir dos documentos encontrados, analisei o movimento das idéias e concepções sobre o ensino de música nas Políticas Públicas emanadas das diferentes administrações da cidade de São Paulo.

Como uma Política Pública tem seu sentido expreso em relação ao contexto na qual nasceu, procurei relacionar essas políticas com o contexto histórico educacional do país e do município de São Paulo, a fim de compreender como cada gestão respondeu às mudanças na legislação e nas concepções de ensino de música de cada época. Para tal, lancei mão de estudos sobre a história do ensino público, da municipalização do ensino e de depoimentos dos antigos Assistentes Musicais da Rede Municipal de Ensino, disponibilizados em DVD pela Prefeitura por meio de um projeto chamado História Oral.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, envolvendo o estudo dos conceitos de Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais, a análise dos documentos encontrados na Memória Técnica Documental e dos depoimentos em vídeo dos antigos Assistentes Musicais.

O primeiro capítulo discorre sobre o conceito de Políticas Públicas, apresentando suas diferentes modalidades, os agentes envolvidos em seu processo de construção e manutenção, as diferentes fases envolvidas na elaboração e implementação de uma Política Pública e os fatores que contribuem para seu sucesso ou fracasso. Neste primeiro capítulo também apresento meu referencial teórico para a análise das Políticas Públicas que influenciaram a trajetória do ensino de música no município de São Paulo.

O segundo capítulo trata das Políticas Públicas para o ensino de música no Ensino Municipal de São Paulo desde a sua inauguração em 1956, até 1983, ano em que a professora Maria José Brasileiro do Prado Bohn, grande responsável pelo ensino de música nesse primeiro período, se aposentou e as iniciativas para a Educação Musical começaram a diminuir.

O terceiro capítulo aborda o período de 1993 a 1996, quando se destacaram projetos de formação contínua em música para professores de Educação Infantil. No capítulo quatro é dada continuidade à análise da trajetória do ensino de música no município a partir de 1996, quando a mudança na Lei de Diretrizes e Bases inspirou os professores do Departamento de Ensino a tentarem retomar as iniciativas para o ensino de música e formação contínua do primeiro período, até 2010, ano do último documento analisado.

Nas Considerações Finais discuto como as Políticas Públicas foram conduzidas nas diferentes administrações, e como isso influenciou a maior ou menor relevância do ensino de música nesses períodos.

Considero que este trabalho se justifica pelo ineditismo da pesquisa ao mostrar como o ensino de música foi tratado nas escolas municipais de São Paulo na década de 1970 e nas diferentes gestões, para culminar na situação atual. Espero que esse trabalho contribua para a compreensão da elaboração e condução de Políticas Públicas para a Educação Musical, auxiliando na qualificação das iniciativas; espero, também, que a abordagem histórica sobre essas políticas e o contexto das escolas municipais de São Paulo auxilie na compreensão do presente, quando se pretende a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

A análise das Políticas Públicas também é uma forma de compreender quais aspectos favoreceram e quais desfavoreceram o cumprimento delas. Pode vir a auxiliar na elaboração de novas políticas, bem como assegurar a maior efetividade e qualidade das mesmas. Espero enfim, que esse trabalho venha a contribuir para a discussão acerca do ensino de música nas escolas regulares, apresentando como as autoridades e servidores públicos que passaram pelo Departamento de Ensino do município de São Paulo, desde a sua inauguração até os dias atuais lidaram com essa questão, culminando no ensino musical e na formação de professores hoje oferecidos na rede.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS

Ao longo dos anos a presença, a importância e o papel da educação musical no ensino público brasileiro foram mudando. Essas mudanças são resultados de diferentes momentos históricos, de concepções de ensino e de interesses políticos divergentes. Nos anos 1930 o ensino de música procurava favorecer o repertório nacional, a fim de formar ouvintes para a escola nacionalista de composição, e funcionava também como importante ferramenta política ao valorizar o aprendizado dos hinos pátrios e comemorações cívicas, a fim de despertar nos educandos o sentido de pátria, civismo e ufanismo. Era um modelo de ensino musical emprestado da Europa, onde a formação de orfeões era bastante comum desde o século XIX, como uma forma de “civilizar” as classes sociais menos favorecidas. Nos anos 1970, por outro lado, quando a demanda de formação de mão de obra para o trabalho nas indústrias se fortalecia, o ensino técnico começou a ser enfatizado e isso fez que a música, juntamente com as artes plásticas, deixasse de ter um tratamento específico. Música e artes plásticas foram agrupadas na disciplina Educação Artística, na qual passaram a serem consideradas atividades e não disciplinas com conteúdo curricular. Hoje, apesar de os Referenciais Curriculares indicarem as especificidades de cada área artística e a sua importância para a Educação Básica, o ensino de música, assim como o de teatro e dança, é trabalhado com pouca profundidade em grande parte das escolas públicas. Essa situação deve-se à falta de professores especialistas na rede, escassez de materiais e de espaço adequado e poucas ações de formação contínua para os professores. Assim, em muitas escolas brasileiras, o conteúdo das aulas de Arte é reduzido ao das artes visuais (PENNA, 2003, p. 75).

Como vimos, as mudanças no quadro político geram políticas educacionais diferenciadas. Os documentos analisados nesta pesquisa refletem o trabalho dos diferentes gestores que administraram o município de São Paulo desde 1956 até os dias atuais. Esse período engloba, entre outras mudanças, o fortalecimento e o ocaso da ditadura militar, a maior participação dos movimentos sociais e sindicatos na política, a municipalização do ensino, mudanças na legislação educacional e a gestão de diferentes partidos políticos no município.

Todas essas mudanças no cenário político deram ensejo para que novas concepções de ensino e de ensino de música surgissem em novas ações políticas. As políticas implantadas pelas

diferentes administrações, às vezes interrompidas, outras com longa duração, apesar das trocas das gestões, caracterizam a trajetória do ensino de música nas escolas municipais de São Paulo até os dias atuais.

O que a política significa aqui e agora é resultado de um longo processo histórico, durante o qual ela se firmou como atividade na vida social dos homens. Seguindo as pegadas deste trajeto é possível perceber as mudanças na sua concepção, privilegiando ora um, ora outro de seus aspectos, de acordo com cada situação (MAAR, 1994, p.28).

Antes de nos aprofundarmos nas Políticas Educacionais para o ensino de música no Brasil e, mais especificamente, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, parece ser necessário conhecer os conceitos de Política e Políticas Públicas, saber como essas políticas são elaboradas e como podem ser analisadas e avaliadas.

O termo “política” surge pela primeira vez na Grécia, para designar a atividade social desenvolvida pelos cidadãos da *polis* na cidade-estado grega em busca do bem coletivo. A contribuição dos gregos foi a participação dos homens considerados cidadãos nas tomadas de decisões para o coletivo, decisões que nas outras civilizações ficavam a cargo do governante, “(...) que comandava autocraticamente o coletivo em direção a certos objetivos: as guerras, as edificações públicas, a pacificação interna” (MAAR, 1994, p.30).

Essa concepção grega de que o Governo busca o “bem supremo” para o coletivo, e não apenas agir em nome dos representantes na direção dos negócios públicos, aparece durante toda a história da ciência política, mudando quem é considerado nesse coletivo como cidadão, ora só os homens, ora só os proprietários de terra, isto é, mudando os sujeitos cujos interesses são considerados nas decisões políticas. Do conceito grego de política ao conceito atual de Políticas Públicas, porém, percorreu-se um longo caminho. Na Grécia, eram considerados cidadãos os homens livres, excluindo-se assim mulheres e escravos; no Estado romano, a administração pública tutelava os interesses dos patrícios, impondo seus objetivos aos demais; durante a Idade Média, o poder era dividido entre a nobreza e o clero religioso (MAAR, 1994, p.32-35). No século XVII, com a ascensão do capitalismo e da classe burguesa, surgem os ideais de igualdade, mas, ainda assim, os teóricos da doutrina clássica do estado privilegiam determinada classe social para as decisões políticas, que refletem as necessidades dessa classe (CARNOY, 1994, p.22).

Na visão do filósofo político John Locke (1632-1704), somente devem ter direitos políticos os proprietários, sendo o Estado, pelos poderes legislativo e executivo, detentor do poder dado por esses proprietários individuais, para proteção de sua propriedade e de si mesmos. Depois dele, outro teórico político clássico, Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), escreveu que esse tipo de Estado era uma construção dos ricos para assegurarem sua posição como classe dominante, “(...) um Estado apresentado como benéfico a todos, mas destinado a preservar a desigualdade” (CARNOY, 1994, p.32). Desde então, está implícita nas análises das teorias dos Estados capitalistas “a idéia de que o Governo pretende servir aos interesses da maioria, mesmo que, na prática, nem sempre o faça. O Governo está a serviço do povo, colocado lá por esse povo para cumprir tal função” (CARNOY, 1994, p.20).

Enquanto as sociedades pré-capitalistas eram caracterizadas pelo “patrimonialismo”, situação em que o governante reluta em distinguir entre o patrimônio público e seus bens privados, “com o surgimento do capitalismo e da democracia, estabeleceu-se uma distinção clara entre *res publica* e bens privados” (PEREIRA, SPINK, 2007, p.26). Nesse momento, em que era preciso afirmar o poder do Estado, em oposição a poderes feudais ou regionais, é que nasceu a administração burocrática moderna. O Estado liberal do século XVIII era dedicado à proteção dos direitos civis de propriedade, e, no século XIX, compreendeu-se a importância de proteger os pobres contra os ricos, definindo direitos sociais, mas a consciência de que os cidadãos têm direitos públicos só emergiu no século XX. Segundo Luiz Carlos Bresser Pereira e Peter Spink (2007), direitos públicos são os direitos de que gozam todos os cidadãos, “de que seja público o que de fato é público”, de que a propriedade do Estado seja pública (PEREIRA, SPINK, 2007, p.25). É nesse contexto que surge o conceito de Política Pública, quando o Estado assume funções de prestação de serviços públicos, que só incorporou no século XX como “provedor de educação pública, de saúde pública, de seguridade social, de incentivos à ciência e à tecnologia, de investimentos em infra-estrutura, de proteção ao meio ambiente” (PEREIRA, SPINK, 2007, p.26).

Em todo o mundo, de 1950 a 1975, deu-se ênfase às reformas burocráticas orientadas para abordagens racionais da “administração para o desenvolvimento”, mas em meados da década de 70 passou-se gradativamente a novas abordagens, que enfatizam a importância das políticas públicas, de sua efetiva implantação e avaliação (PEREIRA, SPINK, 2005, p.11).

A idéia de que o Estado presta serviços aos cidadãos deu origem à implementação de Políticas Públicas, formulação de idéias e planejamentos de ações para a satisfação das demandas da sociedade. Os Governos se utilizam das Políticas Públicas para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem estar da sociedade. Segundo LOPES, AMARAL, CALDAS (2008, p.5), “as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os Governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. Dennis Palumbo (1994), em seu livro *Public Policy in American Government in Action*, completa essa idéia afirmando que” “(...) Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”. Para se analisar uma política, portanto, não basta observar uma lei aprovada no Congresso, ler regulamentos promulgados pelos departamentos governamentais, descrições de programas ou relatórios finais de gestão separadamente porque é o conjunto dessas atividades ao longo dos anos que constitui uma política pública. Não se trata de algo que possa ser identificado considerando-se um único evento, pois as políticas públicas estão em constante movimento, à medida que são formadas, reformadas e substituídas por outras. O sentido de uma política só pode ser inferido analisando-se uma série de ações de várias agências e funcionários governamentais envolvidos na sua execução ao longo do tempo (PALUMBO, 1994, p.35).

A ação dos governantes e funcionários das agências governamentais, por sua vez, são influenciadas por variáveis como, por exemplo, a situação econômica do país, eventos naturais e sociais como enchentes, terremotos, guerras e pela manifestação da população, a quem as políticas públicas se dirigem, por meio dos partidos políticos, sindicatos, organizações não governamentais e todo tipo de movimento social que pretende dar voz à população (MAAR, 1994, p.71). “É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade” (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.5), e isto se deve à dificuldade que a sociedade tem em se expressar de forma integral. Ela faz solicitações aos seus representantes (deputados, senadores e vereadores) que, por sua vez, mobilizam os membros do Poder Executivo. Além disso, geralmente a população manifesta suas solicitações formalmente no momento do voto e depois tem de esperar o final do mandato para expressar-se novamente. É nesse meio tempo que os movimentos sociais atuam apresentando as demandas de diferentes segmentos da sociedade:

Depois de escolhidos, os representantes tornam-se autônomos, e conduzem os negócios do país – no caso do governo – ou de setores dele – no caso dos partidos – à revelia da interferência dos cidadãos ou dos filiados e militantes. (...) Sem dúvida, o descrédito e o desalento contidos na sua formulação são os principais responsáveis pelo crescimento significativo dos movimentos sociais nos últimos tempos. Enquanto na política institucional fala-se pelo povo e para o povo, nos movimentos sociais é o povo quem fala e está presente cotidianamente (MAAR, 1994, p.71).

As sociedades contemporâneas são caracterizadas pela diversidade em termos de religião, etnia, sexo, idade, língua, renda, profissão entre outras variáveis, que implicam em diferentes idéias, valores, aspirações e interesses políticos. No entanto os recursos disponíveis para atender a todas as demandas dos diferentes grupos sociais são limitados. Sendo assim, as decisões de privilegiar nas políticas públicas certas demandas em detrimento de outras são alvo de disputas por meio da sociedade civil organizada (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.6). A movimentação da Associação Brasileira de Educação Musical e a formação do GAP, Grupo de Articulação Parlamentar, para a aprovação do Projeto de Lei sancionado no dia 18 de agosto de 2008 para a obrigatoriedade do ensino da música na escola pública, é um exemplo de manifestação da Sociedade Civil Organizada e de disputa pela satisfação das demandas de um grupo por meio de Políticas Públicas, porque o conceito de que o ensino de música deve ser obrigatório reflete as necessidades e ideais de um segmento da sociedade e não de outro. Outra classe profissional poderia afirmar que antes de se incluir música no currículo outras demandas seriam mais importantes.

Essa disputa entre os diferentes grupo da Sociedade Civil Organizada servem como estímulo a mudanças e melhorias na sociedade, desde que a legislação seja respeitada. Os mesmos procuram apoio de outros grupos para fortalecer suas reivindicações, mas ao mesmo tempo sofrem oposição daqueles que têm reivindicações contrárias. As Políticas Públicas são o resultado dessa competição, quando o formulador das políticas públicas procura perceber, compreender e selecionar as demandas. Ao definir as prioridades e as respostas a essas questões levantadas pela sociedade o formulador estará contemplando alguns grupos e outro não, o que implicará o apoio desse grupo à sua gestão ou não (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.6).

Segundo Palumbo (1994), uma política é o que se pretende realizar com uma série de ações por parte de um governo. Embora, partindo de uma visão realista, também se possa considerar que uma política é o resultado de uma série de ações, independentemente do que se

pretendia de início. Sendo assim, ao analisar uma Política Pública não é suficiente considerar somente as intenções que conduziram o conjunto de ações que caracterizam a política, mas também os impactos que essas ações causaram, cujos efeitos podem ser divergentes e até contrários às intenções que se tinha no início (PALUMBO, 1994, p.48). Por isso uma das características da Política Pública é a impresivibilidade. Apesar de o objetivo ser atender aos problemas e necessidades da sociedade, as demandas que motivaram a implantação de uma Política Pública podem diferir de seus impactos na sociedade.

No processo de elaboração de uma Política Pública estão envolvidos basicamente dois tipos de atores: os “estatais”, aqueles que exercem funções públicas no Estado e os “privados”, oriundos da sociedade civil. O grupo dos estatais é formado por políticos, eleitos pela sociedade para um cargo por tempo determinado, e pelos servidores públicos, responsáveis pelo funcionamento da burocracia de forma permanente. Já os “privados” são todos aqueles que não têm relação direta com a administração pública, fazendo parte deste grupo a imprensa, os centros de pesquisa, as associações da sociedade civil organizada, as entidades de representação empresarial, os sindicatos patronais, os sindicatos de trabalhadores, entre outras entidades representativas da sociedade civil organizada (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.8 e 9).

Em geral, os políticos são eleitos com base nas propostas políticas apresentadas à população no período eleitoral. O Poder Legislativo, formado pelos vereadores e deputados, define as Políticas Públicas e o Poder Executivo as coloca em prática. Para o sucesso do plano de ação adotado por uma administração, no entanto, é essencial a ação dos servidores públicos, pois são eles que oferecem informações necessárias às tomadas de decisão e operacionalizam as Políticas Públicas. Por esse motivo, “a burocracia é politicamente neutra, mas freqüentemente age de acordo com interesses pessoais, ajudando ou dificultando as ações governamentais” (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.9). No caso das políticas educacionais, por exemplo, a ação de servidores públicos, como chefes de departamento da Secretaria da Educação, quando mantidos no posto por mais de uma gestão, tem impactos nas políticas públicas, conferindo continuidade a elas. Assim, na análise de uma política pública, às vezes um servidor ou um conjunto de servidores públicos se destaca mais na sua implementação do que os gestores eleitos. Nesta pesquisa percebemos, por exemplo, que o trabalho da professora Maria José Brasileiro do Prado Bohn no setor musical da Secretaria de Educação de São Paulo, de 1969 a 1983, passando por

diversas administrações políticas, foi essencial para as Políticas Públicas para o ensino de música nesse período.

O estudo de Políticas Públicas nos permite compreender as complexas relações envolvidas na formulação e manutenção de políticas, investigar como os diversos atores se envolvem na sua formulação e operacionalização, conhecer a administração pública e, principalmente, identificar quem recebe os benefícios da atividade governamental. Dessa forma, o estudo de Políticas Públicas nos ajuda a verificar se os ideais de democracia estão sendo mantidos em uma sociedade que depende tanto de burocracias públicas (PALUMBO, 1994, p.41).

As Políticas Públicas influenciam nossas vidas em todos os momentos e em tudo o que fazemos. Nossos veículos são licenciados por agências do Governo, nossos filhos freqüentam escolas públicas e as refeições que ali fazem foram selecionadas e fornecidas pela administração pública. Até a comida que comemos foi inspecionada, classificada e sua distribuição regulamentada por várias agências governamentais. Muitas dessas atividades foram criadas em resposta a problemas sociais com o objetivo de melhorar nossa saúde e segurança e, em muitos casos, nossas vidas são melhores por causa dessas políticas (PALUMBO, 1994, p.42).

Ao analisar Políticas Públicas, porém, o pesquisador depara-se com a dificuldade de relacionar e organizar os fatos que configuram um sentido político, uma linha de ação, pois geralmente elas estão em constante reformulação e não constituem um conjunto de objetivos comuns, sendo mais comumente uma mescla de metas e objetivos conflitantes (PALUMBO, 1994, p.51).

Cabe, portanto, ao pesquisador unir os eventos em uma seqüência que permita identificar a política ao longo do tempo, e então interpretá-los; desse modo, pode-se dizer que a análise de uma Política Pública nunca é uma verdade objetiva, mas depende de como é interpretada e por quem (PALUMBO, 1994, p.36). Nem sempre a decisão de fazer algo a respeito de uma situação é seguida por ações que têm os mesmos objetivos dela e se torna uma política. Para que uma seqüência de eventos seja caracterizada como política, é preciso captar o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas, “(...) a estratégia adotada pelo Governo para solucionar os problemas públicos” (PALUMBO, 1994, p.38).

No entanto, apesar de a elaboração de políticas, em grande parte das vezes, se tratar de um processo cíclico, que pula vários estágios, é aconselhável que o pesquisador pense na

elaboração de uma política como um processo sequencial ou cronológico, dividido em estágios. O ciclo de uma política geralmente se dá em 5 etapas: a primeira se inicia com uma questão, um problema com o qual uma agência governamental tem de lidar, que é então colocado na agenda para a elaboração de políticas. Em segundo lugar, essa questão é discutida a fim de decidir quais ações devem ou não ser tomadas. Em terceiro lugar, a ação ou decisão é transferida à agência administrativa para sua implementação. Em quarto lugar, essas ações são avaliadas para determinar os impactos sobre as clientelas almejadas. E, finalmente, em quinto lugar, a política pode ou não ter continuidade dependendo de seu custo, e de sua capacidade de atender às metas para ela estabelecidas (PALUMBO, 1994, p.50). O quadro a seguir ajuda a visualizar os cinco estágios do ciclo de uma política e é uma referência para a análise de Políticas Públicas. As setas verdes mostram os pontos de re-elaboração da política:



LOPES, AMARAL, CALDAS (2008, p.8 e 9) apresentam um quadro muito semelhante sobre a elaboração de Políticas Públicas, que contém também cinco fases. A diferença é que esses autores conferem mais tempo ao processo de tomada de decisão, atribuindo à 2ª fase a apresentação de soluções e alternativas para o problema, e à 3ª fase, a escolha das ações. Desse modo, a implementação da política se dá somente na 4ª fase. Além disso, ao contrário de Palumbo (1994), para eles o ciclo termina com a avaliação na 5ª fase, e não com o término da política. Por ser mais completo do que o quadro apresentado pelo primeiro autor, optamos por utilizar o segundo quadro para subsidiar as análises desse trabalho. Um quadro representando o ciclo das Políticas Públicas elaborado por eles ficaria assim:



Para a formação da agenda, são considerados alguns fatores, como a existência de “indicadores”, série de dados que mostram a condição de determinada situação. O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um exemplo de indicador que procura mostrar a situação do ensino nesse setor. Também podem ser considerados eventos simbólicos, situações

que, pela repercussão social, chamam atenção para determinados problemas, como por exemplo, crimes violentos. Também são consideradas nesse momento as avaliações de programas encerrados ou não, aonde aparecem os êxitos e falhas das Políticas Públicas adotadas, pois essa informação pode ser aproveitada na elaboração de outras políticas (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.11).

Depois de formulada a agenda, o responsável pela elaboração da Política Pública deve se reunir com os atores envolvidos na área onde ela será implementada e ouvir suas propostas. Estas devem ser analisadas considerando-se a viabilidade técnica, legal, financeira, política, entre outras, selecionando, em tais circunstâncias, a forma mais eficiente e eficaz de atender aos interesses sociais (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.12).

Posteriormente à análise das propostas, geralmente se definem os recursos e prazos de ação temporal da Política Pública; é a fase da tomada de decisões. Essas escolhas são expressas em leis, decretos, normas, resoluções, dentre outros atos da administração pública (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.13). A lei 1.769/2011, que determina a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, por exemplo, faz parte de uma Política Pública que ainda está na fase de tomada de decisões, pois ela ainda não foi regulamentada e por isso não sabemos como esse ensino se dará nas escolas. Justamente na fase de implementação de Políticas Públicas, porém, é que a eficácia dessas medidas, muitas vezes, são comprometidas:

Durante a fase de implementação, é possível se perceber alguns fatores que podem comprometer a eficácia das políticas. Podemos citar como exemplo as disputas de poder entre as organizações, bem como fatores internos e os fatores externos que afetam o desempenho das instituições, tais como suas estruturas e a preparação formal e treinamento do quadro administrativo encarregado da execução de políticas (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.16).

Quanto maior o número de agências ou organizações envolvidas na execução de uma política, maior será o número de comandos ou ordens expedidas e, conseqüentemente maior tempo será despendido na realização de tarefas. As agências administrativas, por sua vez, são formadas por diversos setores como, por exemplo, recursos humanos, financeiros e materiais. A eficácia da política vai depender então da “compreensão mais ou menos precisa dos implementadores acerca da política e pela abertura ou adaptabilidade da organização às mudanças” (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.17). Além disso, quanto mais mudanças no padrão de interação da burocracia, geralmente menor será o consenso de como fazê-lo.

Devido à complexidade do processo de implementação de Políticas Públicas, a avaliação é crucial para o sucesso da ação governamental e para a ampliação de resultados. Apesar de aparecer como última fase do ciclo de Políticas Públicas, é recomendável que ela esteja presente durante todo o processo, servindo também como fonte de aprendizado que permite ao gestor perceber quais ações tendem para melhores resultados (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.18).

A reforma da administração pública nos anos 1990, que implicou na substituição de uma administração burocrática para uma abordagem gerencial, intensificou a importância da avaliação das Políticas Públicas, ao emprestar o modelo administrativo empresarial para a administração do Estado. O enfoque na busca por resultados, acirrada pela competição entre os países, na qualidade dos serviços prestados e no conceito de que a administração pública presta serviços à população, fez que os gestores buscassem maior controle dos resultados das Políticas Públicas:

Enquanto as reformas neoliberais retiraram o Estado da economia, a abordagem social-democrata busca aumentar e aprofundar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade financeira e administrativa de transformar em realidade as decisões do governo. A necessidade de aumentar a eficiência do Estado é uma imposição do processo de globalização, que acirrou a competição entre os países. Em consequência, a administração pública burocrática tornou-se obsoleta e as burocracias públicas estão sendo levadas cada vez mais a adotar uma abordagem gerencial, baseada na descentralização, no controle de resultados, e, não, no controle de procedimentos, na competição administrada, e no controle social direto (PEREIRA, SPINK, 2007, p.11).

A avaliação contribui para que os gestores obtenham informações úteis para a tomada de decisões em futuras Políticas Públicas, prestem conta de seus atos, justifiquem suas ações expliquem suas decisões, corrijam e previnam falhas, identifiquem barreiras que impedem o sucesso do programa, promovam o diálogo entre os diversos atores envolvidos e fomentem a cooperação e coordenação entre esses atores (LOPES, AMARAL, CALDAS, 2008, p.18).

Segundo o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (2007, p.17), na abertura do Seminário do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, realizado em Brasília em 1996, para a superação dos modelos burocráticos do passado, é preciso incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público noções de qualidade, produtividade, resultados e responsabilidade dos funcionários, entre outros aspectos:

Estamos vivendo um momento de transição de um modelo de administração que foi inicialmente assistencialista e patrimonialista (que mais tarde deu um passo adiante, burocratizando-se, no sentido weberiano da palavra) para um novo modelo, no qual não basta mais a existência de uma burocracia competente na definição dos meios para atingir fins. Agora, o que se requer é algo muito mais profundo: um aparelho do Estado que, além de ser eficiente esteja orientado por valores gerados pela própria sociedade (CARDOSO, 2005, p.17).

Essas técnicas gerenciais também foram incorporadas pela área de Educação, e podem ser percebidas na busca pela qualidade de ensino, na eficiência dos métodos adotados, nos cursos de atualização profissional, entre outros aspectos. Nos últimos anos multiplicaram-se os meios de avaliação nos contextos educativos e formativos. Em busca da qualidade, eficiência e eficácia desses sistemas educativos, avalia-se a aprendizagem dos alunos, o desempenho dos professores e das escolas, os programas lançados pelas administrações públicas e os currículos adotados (FERNANDES, 2007, p.5).

Apesar de o objetivo dessa pesquisa não ser a avaliação de Políticas Públicas, e sim, elaborar um panorama dessas políticas para a Educação Musical nas escolas municipais de São Paulo, consideramos importante expor nesse capítulo as diferentes formas de avaliação e o papel que elas desempenha na elaboração de Políticas Públicas. A presença de instrumentos avaliativos e a forma como eles são aplicados muitas vezes definem a continuidade dessas políticas. Além disso, os documentos referentes a avaliações de programas musicais desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foram de suma importância para a realização dessa pesquisa.

É comum encontrar na literatura destinada às Políticas Públicas duas divisões de avaliação: externa e interna. A diferença entre as duas divisões consiste no grupo responsável pela sua execução e na finalidade da avaliação. A avaliação interna é introduzida pela própria equipe responsável pela operacionalização do programa e apresenta como vantagens o conhecimento que a equipe tem sobre o programa e o acesso facilitado às informações necessárias que, conseqüentemente, diminuem o tempo e os custos envolvidos no processo. Em contrapartida, uma dificuldade encontrada nesse tipo de avaliação é a imparcialidade das partes envolvidas devido à proximidade com o objeto avaliado. Nesta questão, mostra-se mais adequada a avaliação externa, feita por especialistas que não participam do programa. O ponto fraco da

avaliação externa, porém, é o tempo necessário para se familiarizar com o objeto de estudo, o que muitas vezes não acontece, resultando em avaliações superficiais (LOPES, AMARAL, CALDAS 2008, p.20).

Hoje a maior parte dos esforços para a avaliação da aprendizagem dos alunos é dirigida mais para avaliações externas, geralmente de responsabilidade dos Ministérios da Educação, do que para avaliações internas, da responsabilidade dos professores e das escolas (FERNANDES, 2007, p.5). No Brasil, temos como exemplo de avaliação externa, entre outros, a Prova Brasil e o SAEB, cujos resultados subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e o SARESP, que avalia o sistema de ensino paulista a fim de monitorar as Políticas Públicas para a Educação.

As avaliações externas são alvo de várias críticas pelas limitações que apresentam, tanto em nível pedagógico, quanto por sua validade. A maior parte dessas provas avaliam somente os conhecimentos nas áreas de língua portuguesa e matemática e são conhecidos os problemas relacionados à falta de consistência das correções. No ano de 2010, o ENEM perdeu credibilidade com forte exposição na mídia, por falhas na elaboração das provas. Vazamentos de textos e erros nos gabaritos levaram ao cancelamento do exame no dia 08 de novembro, aplicação de novas provas para os prejudicados, o que levou algumas universidades a decidirem não utilizar o exame em seu processo seletivo, como foi o caso da Universidade de Brasília (UNB), das universidades federais de Santa Maria (UFSM), do Rio Grande do Norte (UFRN), de Goiás (UFG) e do Ceará (UFC). Por outro lado, como política de incentivo para que as universidades utilizassem o ENEM em seu processo seletivo, conferindo credibilidade ao exame, o Ministro da Educação Fernando Haddad liberou mais recursos da verba prevista para a assistência estudantil, para as universidades que aderiram ao ENEM.

O motivo para que esses exames nacionais e estaduais continuem a ter um peso significativo na certificação dos alunos é que ainda não foi possível encontrar uma alternativa mais credível (FERNANDES, 2007, p.6). É nesse contexto que se faz ainda mais importante a avaliação de Políticas Públicas, dos programas de ensino e da formação dos professores. A avaliação pode ser uma poderosa ferramenta para transformar e melhorar as realidades educativas, tornando ações humanas mais informadas e inteligentes, contribuindo para o rompimento do paradigma da transmissão do conhecimento, para que o conhecimento seja

construído interativamente e para que o ensino uniforme dê lugar ao ensino diferenciado (FERNANDES, 2007, p.9).

Geralmente se utilizam os métodos próprios da pesquisa social na avaliação de Políticas Sociais, como a pesquisa de populações por amostragem, a análise de dados agregados, análise de conteúdo e observação participante. A escolha do método, por outro lado, depende mais do objetivo da política ou programa a ser observado do que da preferência do analista (FIGUEIREDO, 1986, p.109).

Tendo em vista as motivações envolvidas, identificam-se dois tipos de pesquisa de avaliação: avaliação de processos e avaliação de impactos. A primeira visa à verificação da eficácia de uma política, se o programa está sendo implementado de acordo com suas diretrizes e se está atingindo seus objetivos, enquanto a segunda busca estabelecer uma relação de causalidade entre a política e os efeitos na sociedade (FIGUEIREDO, 1986, p.111). A avaliação de processos é comumente utilizada para aquelas políticas que não visam mudanças em determinado segmento social, mas somente atender ao crescimento de demandas decorrentes do crescimento demográfico (FIGUEIREDO, 1986, p.112).

Uma das formas de avaliação de processos é a avaliação de metas, geralmente feita pelos próprios órgãos encarregados pela implantação da política. Esse tipo de avaliação utiliza o método da eficácia objetiva, medindo se a diferença entre a meta atingida e a proposta está dentro de limites toleráveis, estabelecendo assim a faixa de sucesso/ fracasso da política (FIGUEIREDO, 1986, p.112).

Outra forma de avaliação de processos é a de meios, que objetiva averiguar a eficácia dos métodos utilizados para a implementação da política. Neste caso, são considerados três critérios básicos para analisar a eficácia da Política Pública: eficácias funcionais, administrativas e contábeis. Quando o objetivo da avaliação é aferir a moralidade executória, os critérios da eficácia administrativa e contábil são utilizados na forma de auditoria. No caso da intenção instrumental, o critério adequado é o da eficácia funcional, cujos modelos analíticos são construídos para verificar “se os meios e a metodologia de implementação do programa estão sendo empregados de acordo com as estratégias previamente definidas” (FIGUEIREDO, 1986, p.112).

Existe também a avaliação de eficiência, cujo objetivo é a otimização dos recursos disponíveis, relacionando custo mínimo possível e máximo benefício. É pouco utilizada na

avaliação de Políticas Sociais e largamente utilizada em estudos econômicos, sendo que existem dois tipos de eficiência a se considerar aqui, a eficiência instrumental, econômica, e a eficiência política, que se refere ao nível de satisfação da população. Cabe ao analista decidir por uma taxa de eficiência global porque não basta uma política ser economicamente eficiente se ela gera custos muito altos ou poucos benefícios para a população (FIGUEIREDO, 1986, p.114).

Outra forma de avaliar Políticas Públicas é medir os impactos que esta resulta na sociedade. Diferente das avaliações de processos, nas de impactos o objeto de análise são as mudanças pretendidas nas condições sociais. Para aferir o sucesso de uma política, não basta que o avaliador mostre que as mudanças pretendidas aconteceram, ele precisa mostrar que elas não teriam ocorrido se o programa não tivesse sido implantado, demonstrando, assim, uma relação de causalidade entre a política e as mudanças pretendidas. Além disso, o avaliador deve considerar a possibilidade empírica dessas mudanças se darem, para isso a política deve ser ao mesmo tempo economicamente sustentável e ideologicamente e culturalmente viável (FIGUEIREDO, 1986, p.115). Analisando essas mudanças, por sua vez, o avaliador pode encontrar impactos de ordem objetiva, quando as mudanças afetam quantitativamente a população alvo; subjetiva; quando o impacto está na sensação das pessoas em relação ao Governo e sua situação de vida; ou substantiva; quando a população passa por mudanças qualitativas (FIGUEIREDO, 1986, p.116).

Para subsidiar a avaliação de Políticas Públicas, LOPES, AMARAL, CALDAS (2008, p.19) definiram uma série de critérios que definem uma boa política:

- Promover e melhorar os níveis de cooperação entre os atores envolvidos;
- Constituir-se num programa factível, isto é, implementável;
- Reduzir a incerteza sobre as conseqüências das escolhas feitas;
- Evitar o deslocamento da solução de um problema político por meio da transferência ou adiamento para outra arena, momento ou grupo;
- Ampliar as opções políticas futuras e não presumir valores dominantes e interesses futuros nem predizer a evolução dos conhecimentos. Uma boa política deveria evitar fechar possíveis alternativas de ação.

Uma avaliação de Políticas Públicas deve buscar responder se os produtos alcançados são gerados em tempo hábil, se os custos orçados são os menores possíveis, se esses produtos atendem aos objetivos da política e se essa política é capaz de se sustentar após o término das ações governamentais na área foco da Política Pública avaliada (LOPES, AMARAL, CALDAS 2008, p.20).

Analisando as avaliações de Políticas Sociais no Brasil, grande parte dos casos mostra programas que têm resultados positivos, mas que apresentam problemas numerosos, muitas vezes fundamentais para o funcionamento da política. De 144 casos, apenas seis por cento das avaliações mostram resultados totalmente positivos e, ainda com o risco de serem enviesados, porque são frutos de encomenda dos próprios órgãos que implementaram as políticas em questão. Por outro lado, os resultados negativos aparecem nas avaliações feitas por agentes individuais, geralmente nas universidades, em que vinte e cinco por cento dos casos são avaliados como inteiramente negativos. O resultado mais freqüente na avaliação de políticas, no entanto, é o distanciamento do programa em relação aos seus objetivos iniciais como, por exemplo, a mudança do público alvo a ser beneficiado (FIGUEIREDO, 1986, p.118). Outros problemas muito freqüentes na implementação de políticas são a baixa cobertura dos programas, a escassez ou má utilização de recursos e a má qualidade dos serviços prestados. Por outro lado, as pesquisas de avaliação raramente são utilizadas para melhorar a implementação de políticas, por não apresentarem de forma sistemática as providências necessárias para solucionar os problemas apontados; dessa forma, a avaliação serve somente como crítica e não aponta meios de melhorar os programas avaliados (FIGUEIREDO, 1986, p.119).

A maior parte das avaliações de política restringe-se a analisar a eficácia dos programas em relação às metas para eles estabelecidas, sendo que alguns também se propõem a analisar a adequação dos meios utilizados aos objetivos do programa, o que chamamos de eficácia funcional. Poucas pesquisas procuram analisar a efetividade substantiva dos programas utilizando para isso critérios externos a eles, assim como igualdade social, justiça social e desenvolvimento econômico. (FIGUEIREDO, 1986, p.120).

Neste capítulo vimos a importância do estudo das Políticas Públicas e conhecemos algumas formas de análise. Nos próximos capítulos analisaremos a trajetória do ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, a partir dos documentos oficiais e dos depoimentos em vídeo, que refletem as Políticas Públicas para a Educação Musical em São Paulo. No capítulo 2,

especificamente, trataremos das iniciativas para o ensino de música realizadas no período de 1956 à 1983, período em que o ensino de música esteve em gradativo crescimento, chegando a ser oferecido como disciplina autônoma e obrigatória para todas as escolas e com a presença de um Assistente Musical por escola.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (1956-1983)

Neste capítulo trataremos da trajetória histórica da Educação Musical no Ensino Municipal, traçando relações com a história da Educação Musical no Brasil. Procuramos discutir como as Políticas Públicas contribuíram para a mudança na função e na presença do ensino de música nas escolas brasileiras. Analisando os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a respeito do ensino de música no período de 1973 a 2008, julgou-se necessário pesquisar na história as políticas e práticas de ensino de música nas quais nosso objeto se insere, a fim de melhor compreendê-lo.

Os autores que escrevem sobre a história da Educação Musical (AMATO, 2006; ESPERIDIÃO, 2003; FONTEERRADA, 1991, 2005; FUKS, 1991; GILIOLI, 2003; GUIMARÃES, 2003; JARDIM, 2003, 2008, 2009; LISBOA, 2005; PAZ, 2000) descrevem a trajetória da Educação Musical no Brasil a partir dos jesuítas, seguindo pela instituição do ensino obrigatório de música em 1854, daí desenvolvendo-se enquanto disciplina até 1930, quando este ensino tornou-se obrigatório em âmbito nacional e com o apogeu de importância e de recursos durante a vigência do Canto Orfeônico. Em 1961, as divergências entre o ensino tradicional, técnico e teórico de música e as novas propostas baseadas em currículo aberto, liberdade de expressão levaram a nomenclatura a ser mudada para Educação Musical e a substituição do caráter obrigatório dessa disciplina pelo facultativo.

O modelo de Educação Musical, até então vigente, era baseado no Canto Orfeônico da década de 1930, cujo ensino considerado tradicional enfatizava a leitura de notas, a aprendizagem de solfejo, a realização de “ditados rítmicos e melódicos”, além da execução de hinos pátrios e canções folclóricas arranjadas. Esse modelo era muito diferente das novas propostas para o ensino das artes (Fuks, 1991) e, principalmente, de Educação Musical (Schafer, 1991; Paynter, 1972; Brito, 2001). Além de questionar-se o ensino tradicional de modo geral, essas novas propostas enfatizavam a necessidade de integração das linguagens artísticas e o emprego de currículo que se baseasse nos questionamentos dos alunos.

Outro fator também contribuiu para a decadência desse modelo de Educação Musical: a tendência tecnicista de ensino, que prevaleceu durante os anos 1960 e 1970, e que visava à

preparação do aluno para a carreira profissional. Neste contexto, disciplinas artísticas de cunho específico como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Plásticas, que figuravam no currículo escolar, foram consideradas menos importantes para a formação do aluno e, por isso, agrupadas em uma única disciplina: Educação Artística. Nesta nova disciplina, as artes não eram mais consideradas como áreas de conhecimento, mas atividades artísticas dividindo espaço com desenho, teatro e dança:

O levantamento bibliográfico para essa finalidade demonstrou-se infrutífero, contudo, revelou que há certo consenso entre os estudos da área, pelo qual explicam-se as verificadas indefinições da disciplina, dos conteúdos, dos requisitos necessários para a atuação do professor, como decorrentes da retirada da disciplina do currículo em 1971, o que teria interrompido uma história de sucesso da Educação Musical no país, em processo evolutivo desde as ações dos jesuítas, e desarticulado a categoria e o espaço de atuação profissional, bem como a organização educacional da disciplina (JARDIM, 2008 p.15).

Assim como Jardim (2008), Fonterrada (2005) afirma que a substituição das disciplinas Educação Musical e Artes Plásticas pela Educação Artística (por meio da Lei nº 5.692/71) significou a interrupção de um processo de crescimento do ensino de música nas escolas, ao passo que esta perdeu o caráter de disciplina obrigatória. A partir desse momento, as atividades ligadas à música e sua prática foram gradativamente perdendo seu espaço na escola, enquanto o professor de música foi substituído pelo professor polivalente nas diversas linguagens artísticas:

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música (FONTEERRADA: 2005, p. 201).

Segundo a professora Ermelinda Paz, em seu livro *Pedagogia musical brasileira no século XX* (2000), se as aulas de música tivessem sido mantidas na grade curricular de todas as escolas públicas até os dias de hoje, questões como a falta de formação de professores, a inadequação dos conteúdos, a necessidade de equipamentos e espaço adequado às aulas de música poderiam ter sido mais bem resolvidos e a situação da Educação Musical na escola regular se encontraria em estado melhor (PAZ, 2000, p. 21):

Hoje podemos avaliar com muito mais segurança a importância daquela época, que, para alguns, não foi satisfatória unicamente por razões ideológicas. Constatamos, então, que foi só o que existiu. Vivemos a triste realidade de uma educação artística polivalente que, cada vez mais, sofre com a carência de música e produção musical (corais, bandas, conjuntos instrumentais). Os projetos existentes na FUNARTE que visam a apoiar movimentos musicais como corais, bandas e outros só vêm comprovar a tese de que não se deveria extinguir o que havia e, sim, rever e reformular. Ao que parece, as pessoas responsáveis por essas mudanças e que têm poder de decisão, possuem opiniões radicais. A música voltou a ser privilégio de poucos que buscam, nos conservatórios, institutos, academias e escolas de música, o que antes era oferecido regularmente nos estabelecimentos de ensino primário e secundário (PAZ, 2000, p.21).

Apesar da constatação de que a relevância e o tempo dedicado ao ensino de música nas escolas públicas brasileiras diminuiu após a implementação do ensino polivalente de Educação Artística, levanto a questão de se deveríamos atribuir exclusivamente à Lei nº 5.692 de 1971 esse resultado. Teria o ensino de música sido extinto por pessoas de opiniões radicais por razões ideológicas? A professora Maura Penna (2002) questiona a corrente que defende que a implementação da Educação Artística foi responsável pela redução das práticas musicais nas escolas dizendo:

Outra visão corrente é que a reduzida presença da música na escola seria uma decorrência da Lei n.º 5.692/71, por implantar a Educação Artística. Mas essa visão esquece, primeiramente, que a Educação Artística, na verdade, “institucionalizou” práticas baseadas na experimentação sonora e na integração das linguagens artísticas que já vinham sendo desenvolvidas na década de 1960, tornando oficial uma tendência já existente. (PENNA, 2002, p.17).

Dessa forma, mesmo que a Educação Artística e a formação polivalente de professores nas diversas linguagens artísticas, na realidade das salas de aula brasileiras, não tenha sido a melhor forma de proporcionar educação estética para as crianças e jovens brasileiros, a idéia de integração das artes não foi uma idéia de um certo grupo de pessoas com poder de decisão no Brasil, mas um movimento que estava acontecendo também em outros países. As tendências multidisciplinares, interdisciplinares e até transdisciplinares de ensino e pesquisa se destacam cada vez mais nos meios acadêmicos e nas escolas, o que nos leva a questionar essa visão saudosista, principalmente no momento em que vivemos em que o ensino de música será novamente obrigatório. Apesar da questão da polivalência no ensino de Arte não ser o foco desta

pesquisa, nos perguntamos se devemos atribuir exclusivamente à criação da disciplina Educação Artística a responsabilidade pela diminuição do espaço dedicado ao ensino musical nas escolas regulares.

A partir da década de 1960 teve início a divulgação de uma nova escuta, ampliando as possibilidades sonoras, e um conceito musical mais atual que envolve ainda mais criatividade. O conteúdo dessas aulas passou a ser baseado em experimentos desenvolvidos pelos próprios alunos envolvendo “novas fontes sonoras, criações coletivas, novos conceitos de tempo, utilização de planos sonoros ao invés de alturas definidas e texturas diversificadas” (VALIENGO, 2006, p.17). A exploração sonora no lugar da técnica tornou mais possível o trabalho de composição musical nas escolas, mesmo com alunos que nunca estudaram música. Aos instrumentos convencionais somava-se a possibilidade de se utilizar qualquer fonte sonora como matéria prima, desde sucata a sons produzidos no computador.

Nessa concepção de ensino de música também não existe um programa a ser seguido e educador e educando se engajam em estudos e pesquisas, atividades de criação, improvisação, entre outras atividades (VALIENGO, 2006, p.17). Segundo a filosofia de ensino de Koellreutter, por exemplo, o educador não tem condições de preparar suas aulas porque a direção do trabalho não parte dele, mas das perguntas feitas pelos alunos. Esse tipo de trabalho não admite metodologias prontas e a cópia de seqüências didáticas porque o professor deve inventar suas estratégias de acordo com sua realidade local e os objetivos que pretende alcançar (PAZ, 2000, p.223). Isto é, ao mesmo tempo em que o educador deve conduzir suas aulas de forma a sempre suscitar perguntas e ensinar o que o aluno quer saber, a sua mediação deve conduzir aos objetivos que ele pretende alcançar e dos quais os educandos enquanto crianças ainda não têm consciência. Ao contrário do que possa parecer, portanto, o trabalho com o currículo aberto é muito mais difícil do que o que propõe o ensino tradicional, no qual o professor escolhe ensinar aquilo que mais sabe e o repete sem muitas alterações durante anos. A proposta do currículo aberto demanda um professor pesquisador que esteja constantemente atualizando seus conhecimentos junto com os alunos, pois, direcionando seu trabalho para as perguntas dos alunos, o educador se depara com o desconhecido, com problemas cujas respostas não possui e, portanto, terá que buscar com os alunos.

Outro questionamento é se o Canto Orfeônico teria realmente feito com que a música deixasse de ser privilégio de poucos e se o ensino atualmente oferecido nos conservatórios e

escolas de música era antes regularmente oferecido nas escolas públicas. Se a insatisfação com o essa forma de ensino musical era ideológica, talvez seja porque o Canto Orfeônico tenha em sua prática servido de ferramenta para a manutenção do governo ditatorial e de controle disciplinar na sala de aula, mesmo que essa não fosse a intenção de seus idealizadores. A insatisfação com o ensino tradicional de música nas escolas, provavelmente, surgiu em razão da mudança de pensamento desta época, em que a visão ufanista/ nacionalista estava sendo substituída por uma visão crítica de pátria, principalmente no campo das artes. Além disso, estava se consolidando a visão de educação da Escola Nova, baseada nas teorias de John Dewey, segundo as quais o rigor das disciplinas, pautado em uma visão compartimentada da realidade, e os conteúdos muito específicos seriam substituídos por uma integração das áreas, e o centro das atenções estaria no aluno ao invés de no professor (Esperidião, 2003, p. 177 e 178). Enquanto o ensino musical anterior remetia à disciplina, formar fila, cantar hinos em honra à pátria, à escola, entre outros aspectos, a proposta da Escola Nova era dar voz ao aluno, instigar sua criatividade e partir do seu conhecimento prévio (Esperidião, 2003, p. 176).

A integração das artes resultava, parcialmente, de pensamentos como esses e está presente nos textos elaborados por educadores musicais que hoje são referência para a Educação Musical como Paynter, Schafer e Kolreutter. Estes educadores propõem uma aula bem diferente do Canto Orfeônico de Villa-Lobos, para eles, o ensino da notação musical não era mais tão importante e o foco não estava na perfeita emissão vocal, mas na educação do ouvido pela percepção da paisagem sonora e a utilização do ruído nas composições, resultado da música contemporânea. Esta, por sua vez, quebrou os parâmetros do que é preciso para fazer música e, conseqüentemente, do que se ensinaria nessas aulas. O modelo de Educação Musical anterior não satisfazia mais os novos ideais de educação e por essa razão, provavelmente, foi sendo substituído.

Além disso, da mesma forma que o Canto Orfeônico poderia ter sido reformulado, os professores de música que continuaram na rede e os professores polivalentes que entraram a partir de 1971 poderiam ter pensado no trabalho da música de maneira a integrá-lo a outras linguagens. No âmbito escolar, a formação polivalente se mostrou insuficiente, resultando na prática de professores que não souberam trabalhar com o currículo aberto, confundindo liberdade de expressão com fazer qualquer coisa, crítica feita por muitos especialistas. Segundo Fuks, alguns professores por ela entrevistados podiam afirmar: *“Não é mais preciso o conhecimento*

das notas musicais, agora é a época da criatividade e não é necessário saber mais nada” (FUKS: 1991, p.126).

2.1 A experiência com a Educação Musical no Ensino Municipal de São Paulo

Os documentos analisados neste trabalho, bem como os depoimentos em vídeo de antigos integrantes do Setor Musical da Secretaria Municipal de Ensino mostram um movimento histórico diferente nas escolas municipais de São Paulo, em comparação com as informações que a revisão histórica da Educação Musical no Brasil nos traz. No Ensino Municipal, nem a formação polivalente dos professores, nem a lei federal que instituiu a Educação Artística contribuíram para o enfraquecimento do ensino de música nas escolas. Ao contrário, justamente na década de 1970 o ensino de música se fortalecia com a criação do cargo de Assistente Musical a partir de janeiro de 1969 (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Apesar do Canto Orfeônico ter sido instituído como disciplina obrigatória por meio do Decreto Federal nº 19.890 de 1931 (LISBOA, 2005, p. 35), e depois substituído pela Educação Musical em 1961, no caso da cidade de São Paulo, o ensino de música não acontecia em todas as escolas, mas era privilégio de algumas escolas modelo; e na rede pública o ensino de música só existia nos Parques Infantis, nos quais já havia o cargo de Assistente Musical. Foi somente na década de 1970 que este cargo foi incorporado pelo Ensino Municipal de São Paulo, para atender o ensino de música de 1ª a 8ª série de todas as escolas da rede (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

O espaço conquistado para a Educação Musical na Rede Municipal de Ensino, a partir dos anos 1970, deve-se em grande parte à figura e atividade da professora Maria José Brasileiro do Prado Bohn. Tendo ingressado no Ensino Municipal em 1957, um ano após a inauguração do Ensino Fundamental, iniciou suas atividades na escola municipal de Vila Alpina. Ali desenvolveu um trabalho de Educação Musical com as crianças daquela unidade, ao lado de suas outras atribuições de professora. Desejando, então, que aquela experiência fosse expandida para outras unidades escolares, ela foi ao Departamento de Ensino solicitar ao professor Elisiário Rodrigues

de Sousa, então Secretário de Educação no período do prefeito Paulo Maluf, que a transferisse para os Parques Infantis, onde já existia o cargo de Orientador Musical. No entanto ele lhe explicou que o cargo era provido por concurso e que, naquele momento, todos os cargos estavam preenchidos. Percebendo, porém, o aborrecimento da professora, perguntou por que ela não realizava aquele trabalho no Ensino Fundamental. No dia seguinte saiu no Diário Oficial que a professora Maria José faria parte da equipe de orientação pedagógica do Ensino Municipal:

Quando fui procurar o professor Elisiário de Souza, eu queria ir para as EMEIS. Lá já existia o educador musical concursado. O atendimento que era feito nas EMEIS eu não posso detalhar porque não me lembro se era oferecido em todas as unidades, ou somente alguns Parques Infantis eram de atribuição dessas educadoras musicais. A nossa área de atuação ficou no Ensino Municipal nesta época, somente nas escolas de 1º grau. Mais tarde um pouco nós tivemos que assumir também as EMEIS, as Escolas Municipais de Educação Infantil - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Apesar de o professor Elisiário de Sousa ter atendido ao pedido de Maria José, ela teve que conquistar aos poucos o espaço para a música nas escolas, pois tinha sido designada para a orientação pedagógica, em geral, dos professores da rede e não para desenvolver um trabalho específico com a música. No momento de sua chegada ao Departamento de Ensino, a então chefe das orientadoras pedagógicas, professora Maria Emília de Aguiar Soares, disse que já existiam cursos para serem ministrados de Matemática e de Língua Pátria e que se Maria José ministrasse esses cursos, poderia abrir um espaço para a música, concomitantemente com os outros cursos.

Maria Emília me disse: olha Maria José, não é nada contra a sua pessoa, mas eu não posso deixar você dar cursos de Música quando eu tenho cursos de Matemática, Língua Pátria e Estudos Sociais para serem passados para esses professores. Eles precisam ser formados para fazer, do Ensino Municipal, o melhor do país. Se não o melhor, pelo menos um ensino de referência. Façamos assim, você vai ministrar esse curso e, dando conta dele, aí você pode entrar com a sua música - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Maria José, por sua vez, aproveitou essa oportunidade para trabalhar os conteúdos musicais nas aulas de Matemática. A partir desses cursos, ela pôde desenvolver um trabalho com canto coral, de início com vozes selecionadas, e com bandinhas rítmicas, iniciando esse trabalho primeiramente na escola municipal da Cidade Dutra. Depois de realizar esse trabalho em algumas outras escolas, ela cruzou a cidade a fim de envolver mais alunos e atingir sua meta que seria a implantação da música nas escolas municipais.

Percebendo então a dimensão do projeto de Maria José e procurando ampliar o seu trabalho, a professora Maria Emília determinou que Maria José ministrasse cursos para professores e diretores para que eles também trabalhassem a música e bandinha rítmica nas unidades. Procurando otimizar o tempo e expandir o ensino de música para o maior número de escolas possível, o Departamento de Ensino, na pessoa da professora Maria José criou, como primeira iniciativa, a formação contínua na área.

Eu disse à Maria Emília: nós vamos tentar. E para aqueles que não tiverem formação em música, nós vamos torná-la acessível ao professor e ao diretor também. Vamos oferecendo subsídios, vamos orientando e acompanhando e quem sabe se vamos chegar! Eu nunca rejeitei uma idéia. Isso é importante deixar marcado. Ela poderia não vir da maneira que eu gostaria que viesse. Mas eu sempre aceitava a idéia dos meus superiores, fazia aquilo e mais um pouco. Tentava incluir naquilo que eles queriam um pouco mais daquilo que eu desejava - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Os cursos oferecidos aos professores da Rede Municipal de Ensino, naquela época, eram de Matemática, Língua Pátria, Estudos Sociais, entre outros. Maria José temia que não houvesse inscrições para o curso de música, uma novidade. Para sua surpresa, foram feitos 100 inscrições, e todos concluíram o curso. Diversos participantes, desse primeiro curso, tornaram-se orientadores e depois coordenadores musicais, trabalhando ao lado de Maria José durante os anos subseqüentes na implantação da Música no Ensino Municipal de São Paulo. Muitos deles também estiveram presentes na gravação dos depoimentos em vídeo para o projeto História Oral, em que a professora Maria José, juntamente com seus antigos parceiros, contam a trajetória da implantação do ensino de música na rede.

Depois de investir na formação contínua de professores e diretores para que esses trabalhassem a música em suas escolas, Maria José percebeu que, para ampliar esse trabalho, teria que chamar outros professores da rede para desempenharem a sua função, visitando escolas e ministrando cursos. Apoiando sua decisão, o professor Sylvio Newton de Sá e Silva, então diretor do Departamento Nacional de Ensino, ordenou a criação de um setor específico para cuidar da área de Música. O Setor Musical foi criado no dia 7 de janeiro de 1969 e, para preencherem os 12 cargos de Auxiliares Musicais, foi realizado um concurso público. Os doze primeiros auxiliares musicais estiveram também presentes na gravação da História Oral no dia 17/09/1996, prestando seus depoimentos a respeito do trabalho desenvolvido no Setor Musical. A primeira medida por eles foi uma série de visitas às escolas da rede, a fim de conhecê-las e

decidir qual tipo de trabalho musical era mais adequado a cada escola. Além disso, elas teriam que escolher em cada escola uma pessoa para substituí-las na sua ausência. Nesse primeiro momento cada auxiliar ficou encarregado de visitar entre 25 e 28 escolas. Segundo a professora Celeste M. G. Pellicano, esse trabalho foi muito exaustivo, pois cada auxiliar tinha um número muito grande de escolas para visitar. Além disso, considerando a dimensão da cidade de São Paulo e de sua rede de ensino, as escolas eram muito distantes e a maioria das professoras não tinha carro e não sabia dirigir: “Saíamos às cinco horas da manhã de casa para chegarmos atrasadas às oito da manhã na escola” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Além das visitas às escolas, a professora Maria José, então diretora do Setor Musical, orientou que suas auxiliares ministrassem um curso para professores e diretores naquele mesmo ano em julho, nas férias escolares. Esse curso foi dividido em dois módulos: a parte de orfeão, ministrada pela professora Hilderudes F. Alucci e a parte de recreação, ministrada pela professora Celeste Pellicano. Este mesmo curso teve depois um desdobramento, dedicando específica atenção para a execução do Hino Nacional nas escolas. Para essa tarefa, a professora Leonor Rosa N. Barbieri ficou incumbida de fazer pesquisa sobre o Hino Nacional. Em seu depoimento, ela conta que o resultado dessa pesquisa foi a confecção de apostilas, que as auxiliares do Setor Musical montaram dispondo de seus próprios recursos para o custeio do papel e rodando as mesmas nas raras escolas que tinham mimeógrafo (a álcool) e cujos diretores permitiram o seu uso. Abaixo a primeira página da apostila de 13 páginas, rodada em 1973 (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).



112

MINISTÉRIO DO INTERIOR
SECRETARIA GERAL DO INTERIOR
DIREÇÃO DE ESTUDOS GERAIS - S.E. 103 - SEÇÃO GERAL

ASSUNTO: HINO NACIONAL BRASILEIRO

1- INFORMAÇÃO GERAL

1- LEGISLAÇÃO Decreto Lei n.º 425 de 31/7/1962.

Dispõe sobre a forma e apresentação dos símbolos nacionais e dá outras providências.

Disposições Preliminares

Art. 1º - São símbolos nacionais, e imutáveis:

I - a Bandeira Nacional;

II - o Hino Nacional.

Parágrafo Único - São também símbolos nacionais, na forma da lei que os instituir:

I - as Armas Nacionais;

II - o Selo Nacional.

Art. 2º - Consideram-se padrões dos símbolos nacionais os modelos compostos de conformidade com as especificações e regras técnicas estabelecidas na presente lei.

Do Hino Nacional

Art. 3º - O Hino Nacional é, conforme as ordens de Francisco Manoel do Silva e do poema de Joaquim Osório Duque Estrada, de acordo com o que dispõe os decretos nº 171, de 29 de Janeiro de 1890, e nº 15 671, de 6 de Setembro de 1922, conforme consta dos artigos números 1, 4, 5, 6 e 7.

Parágrafo Único - Para a notação, de autoria do mestre de capela João Fernandes, integrará as instrumentações de organista e banda, nos casos de execução do Hino Nacional, mencionados no inciso I do art. 2º desta lei, devendo ser mantida a notação e adaptação vocal, em 8ª maior, do maestro Alberto Levesque.

Art. 4º - A execução do Hino Nacional obedecerá às seguintes prescrições:

I - Será sempre executado em andamento noturno de uma seção de 120 (cento e vinte);

II - É obrigatório o tocá-lo de 12 em 12 por a execução instrumental simples;

III - Far-se-á o canto sempre em uníssono;

Apesar das dificuldades, o Setor Musical não esperava os subsídios do Departamento de Ensino para colocar uma idéia em prática. Se no primeiro capítulo vimos que a fase de implementação de uma Política Pública é o momento em que a eficácia da mesma pode ser comprometida, podemos observar, no caso da implementação do ensino de música no Ensino Municipal, a importância da burocracia, dos servidores públicos para garantir a sua concretização. O esforço pessoal dos integrantes do Setor Musical, naquele momento, para a ampliação do ensino de música nas escolas da rede, foi fundamental para a realização dessa Política Pública. Da mesma maneira, a presença da professora Maria José no Departamento de Ensino até 1983 foi fundamental para a continuidade desse trabalho, pois independente das mudanças na administração, que ora oferecia mais apoio ora menos ao Setor Musical, os servidores públicos que se mantinham no Departamento de Ensino lutavam para que seu projeto continuasse a crescer. Outro fator que pode ter contribuído para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas municipais paulistanas foi o fato de que as idéias iniciais que partiram da professora Maria José foram compartilhadas por outros professores que se identificaram com elas. Talvez se essa política tivesse partido de uma lei, ou de uma administração específica não tivesse durado tantos anos, ou tivesse terminado com a troca de gestores.

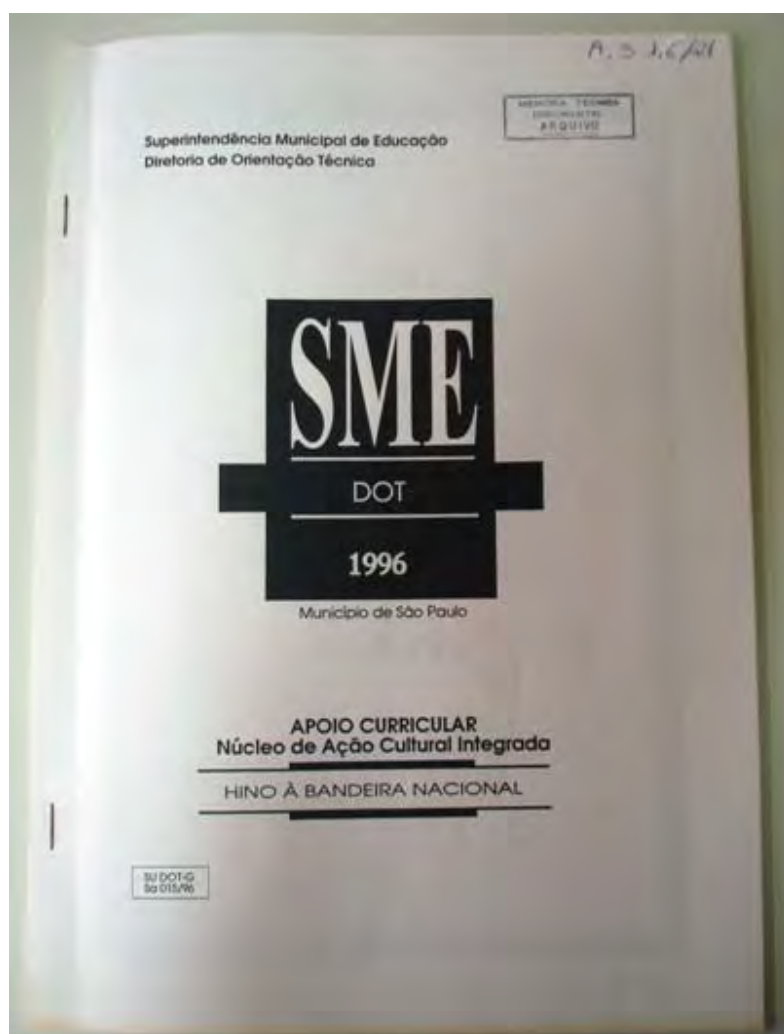
No caso da lei 11.769/2008, observamos um processo diferente. A Política Pública chega às agências responsáveis pela sua execução sendo elaborada ou imposta por outros, o que pode prejudicar sua implementação, já que esta depende da compreensão dos servidores públicos e de sua adaptabilidade a mudanças, como já observado no primeiro capítulo. É interessante notar que, enquanto no passado não foi necessária uma lei para que se desenvolvesse o ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, agora que temos uma lei, não observamos nenhuma ação na rede no sentido de sua implementação, até o momento.

Além do projeto de Educação Musical ter partido de professores da Rede Municipal, talvez os motivos que justificavam sua luta naquele momento não sejam semelhantes aos que configuram as necessidades dos professores de hoje. Nota-se no depoimento dos antigos auxiliares musicais o ideário de valorização da música como instrumento de civismo e de exaltação da pátria, como podemos ver no comentário abaixo a respeito do curso sobre o Hino Nacional:

O curso era ministrado durante todo o ano e nós fazíamos um rodízio pelas escolas. Nós tínhamos a grata satisfação de saber que vários professores vinham de longe para

participar do curso e muitos assistiam mais de uma vez. Esses professores voltavam porque sentiam que nós passávamos, além do hino, a parte cívica, aquele amor, aquele respeito pelo símbolo pátrio. Alguns inspetores escolares chegaram a assistir até três vezes a mesma aula, desejando conhecer e aprender um pouco mais sobre o nosso hino - Professora Hilderudes F. Alucci (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

O curso do Hino Nacional era oferecido aos diretores das escolas com objetivo de que eles zelassem pela qualidade de sua execução. Esse curso foi depois retomado em 1996, ano em que a Secretaria buscou retomar as atividades musicais.



Nesse curso, além da parte cívica e da importância de se cantar o Hino Nacional nas escolas, era ressaltado o grau de dificuldade musical que o hino apresentava, tanto rítmica como melodicamente, além de apresentar um vocabulário muito distante do que as crianças conhecem. No curso, eram exigidos dos diretores conhecimentos musicais específicos; eles tinham que solfejar o hino, marcando a pulsação com um lápis, como aparece no depoimento da professora Celeste:

Na Zona Leste, eu fui dar o curso do Hino Nacional para os diretores. Como 70% da classe era masculina e 30% feminina, eles se sentiam inibidos em cantar. Além disso, nós tínhamos de cantar *a capella*, pois não havia acompanhamento musical nenhum. O acompanhamento rítmico era feito com um lápis ou com uma caneta, o que deixava os diretores ainda mais inibidos, porque eles não conseguiam cantar e marcar a pulsação ao mesmo tempo. Como a professora Leonor disse, eles tinham muita dificuldade tanto com a parte melódica, quanto com a parte rítmica. Chegava a ser engraçado. Mas apesar de tudo eles aprenderam e ficaram responsáveis por verificar, cada um na sua escola, se o Hino Nacional era bem cantado - Professora Celeste Pellicano (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Além do estudo do vocabulário do hino, de seu histórico e como a legislação determinava a sua execução, o curso compreendia conteúdos trabalhados no Canto Orfeônico como a Califasia e a Calirritmia:

O curso do Hino Nacional não era realizado de forma repetitiva e monótona, existia todo um embasamento didático na elaboração do curso. Este começava com o estudo do texto, do vocabulário que, embora faça parte da nossa língua pátria, não faz parte do nosso cotidiano. Depois do estudo do vocabulário era trabalhada a Califasia, a arte de bem falar todo poema. Também cuidávamos da Calirritmia, da parte rítmica. E então da parte melódica, a afinação e a execução do Hino Nacional. Era um trabalho tão extenso que quatro horas de curso se tornavam pouco, para que atingíssemos nossos objetivos de forma profunda, e para que eles saíssem preparados e nos ajudassem a atingir essa meta do Hino Nacional cantado corretamente nas nossas escolas municipais - Professora Hilderudes F. Alucci (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Essa ênfase no ensino dos hinos cívicos na escola, bem como a abordagem de ensino adotada, pode ser observada também nos planejamentos bimestrais que eram enviados às escolas pelo Setor Musical, como material de apoio ao professor:

3ª e 4ª série - cont.

- 5 -

OBJ. INSTRUTIVAS	CONTEÚDO	ESTR. DIDÁTICA	RECURSOS
revelar gosto pelas manifestações cívicas.	VII- Calendário Cívico.	"Hino à Viradouro". 21 de abril.	carta-revista de gosto pelas manifestações cívicas.
conhecer e interpretar o Hino Nacional.	VIII- Hinos Nacionais Hino Nacional Brasileiro.	Estudo detalhado: 1- qualificação 2- resumo de poemas em prosa 3- autores 4- análise do Hino (3ª série). 5- interpretação (4ª série).	carta-revista de o estudo do Hino Nacional.

Depois dos cursos de formação continuada a professora Maria José buscou ampliar também o número de fanfarras no Ensino Municipal. Segundo seu depoimento, até então, somente algumas crianças de determinadas regiões participavam de fanfarras. Foi então que chegou ao Setor Musical o maestro Antônio Domingos Sacco, de início sem remuneração, para ampliar as atividades das fanfarras do Ensino Municipal. Sob sua supervisão ingressaram também dez instrutores de fanfarras para desenvolver esse trabalho nas escolas. Ele vislumbrou um projeto de musicalização por meio da fanfarra, como ele mesmo disse, dentro de um princípio educacional, não competitivo:

Foi gratificante a chegada ao Setor Musical, assim como é essa reunião. Ali eu encontrei pessoas que compartilhavam a mesma visão de ensino que eu: a fanfarra dentro de um princípio educacional, não competitivo (...) O objetivo não era ensinar música para formar maestros ou instrumentistas, mas para aqueles que assim desejassem, foram ensinados os caminhos para que procurassem professores adequados e competentes e para que assumissem hoje o nosso papel. Papel que a gente queria

deixar, mas não consegue (...) Eu não aceitava que o objetivo das fanfarras do Ensino Municipal fosse somente competir entre si, para dizer quem era melhor ou quem tinha o uniforme mais bonito. Não, era importante que eles participassem conhecendo aquilo que estavam fazendo, qual o benefício que eles teriam através da execução daqueles instrumentos - Maestro Antônio Domingos Sacco (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Para o trabalho com as fanfarras, o maestro Domingos se preocupou em utilizar instrumentos simples, para os quais criava arranjos baseados somente no primeiro, quarto e quinto graus da escala. Por meio do seu depoimento pode-se ter uma idéia do tipo de ensino de música praticado por ele e sua equipe de instrutores de fanfarras. Na falta de instrumentos e, buscando incorporar o maior número de crianças, ele fez uso também de flautas doce de plástico, nas quais só era possível tocar a escala de dó maior. Segundo ele, o necessário para a musicalização das crianças:

Tínhamos também a preocupação de que os instrumentos fossem simples e compatíveis com os propósitos da musicalização. Partindo do princípio musical de que a escala é composta por três graus importantes, eram esses três graus que nós utilizávamos para a musicalização da criança: o primeiro, o quarto e o quinto grau. Apenas com três notas era possível fazer música, o conjunto permitia isso. A partir disso, a música que entrava no ouvido, educava musicalmente (...). Fizemos ali um trabalho pioneiro, onde incluímos também algumas “flautinhas” de plástico, pois eram fáceis de serem transportadas e eram baratas. É uma pena não existirem mais essas flautas, do contrário eu compraria todas, para musicalizar todo mundo! Nessas “flautinhas” só era possível tocar a escala de dó maior, mas isso já era suficiente para a musicalização das crianças e ali nós fizemos, sem falsa modéstia, a melhor fanfarra do Ensino Municipal. Mesmo com todas as dificuldades, porque a gente tinha um número de crianças altamente superior ao número de instrumentos dos quais as escolas dispunham - Maestro Antônio Domingos Sacco (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Apesar da simplicidade dos arranjos que as crianças tocavam, baseados em alguns graus da escala e basicamente na escala de dó maior, existia uma preocupação com a leitura musical, como aparece no depoimento do maestro Domingos:

O trabalho com as fanfarras era baseado em partituras musicais, todos liam música. Essa era a banda do Ensino Municipal de onde nós começamos e aonde nós chegamos. Isso tudo foi resultado do trabalho de uma formiguinha, da qual eu tive conhecimento e a qual eu procurei ajudar um “bocadinho”, dentro dos princípios de uma fanfarra educativa. O trabalho musical da professora Maria José se tornou uma potência, graças à amizade que ela conseguia angariar cada vez mais, e que faz a gente ter saudade da

época. E eu vou dizer uma coisa: quem trabalhou com Maria José, jamais deixa de trabalhar nessa área - Maestro Antônio Domingos Sacco. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Para ampliar a atuação das fanfarras nas escolas, a professora Maria José se deparou com a falta de profissionais qualificados para exercer a função. Então ela determinou que qualquer profissional com nível universitário e experiência em fanfarra poderia assumir o cargo de instrutor. Muitas foram as inscrições para concorrer ao cargo e, com essa determinação, o número de instrutores passou de 10 para 80:

Eu disse na época: vamos chamar professores que não tenham especialização em música. Qualquer um que tenha nível universitário e experiência em fanfarra, que tenha regido uma fanfarra ou então participado de uma, estará apto para desempenhar a função de orientador. Muitas pessoas participaram da seleção, mas foram escolhidos somente 50 instrutores. Boa parte deles continua trabalhando no Ensino Municipal até hoje, e por meio dessa oportunidade puderam se realizar como profissionais da área. Mais tarde, esse quadro de instrutores foi ampliado, passando para 80. Conseguimos fazer com aqueles 10 primeiros, a grande fanfarra do Ensino Municipal - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

A demanda pelo professor especialista sempre foi um problema na história da Educação Musical no Brasil e, no contexto do Ensino Municipal de São Paulo, a realidade não foi diferente. A solução encontrada pelos membros do Setor Musical na década de 1970 para estender o ensino de música a todas as escolas da rede foi admitir profissionais sem habilitação na área, preparando-os para a função por meio de cursos de formação contínua em música. A professora Maria José percebeu que, se existiam poucos profissionais especializados em música na prefeitura, estes poderiam orientar o trabalho daqueles que não possuíam a especialização na área, mas que desejavam trabalhar com música (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996). Vários autores já escreveram sobre a falta de professores especialistas em música diante da demanda das escolas. Na publicação *De Tramas e Fios* de 2005, a professora Marisa Fonterrada, de certa forma, realiza uma previsão do que poderia acontecer caso o ensino musical passasse a ser obrigatório novamente em todas as escolas do Brasil, ao afirmar que:

Hoje, no Brasil, caso uma lei federal recolocasse a Educação Musical no corpo de disciplinas obrigatórias do Ensino Fundamental, não seria possível cumprir o determinado, pois não há suficientes professores habilitados em música. (FONTERRADA, 2005, p.270).

Mesmo na cidade de São Paulo, a maior do país, não há professores especialistas em música em número suficiente para atender todas as suas escolas públicas. Isso acontece porque, além de ser pequeno o número de formados em Licenciatura em Educação Musical e Educação Artística com Habilitação em Música, as pesquisas mostram que menor ainda é o número de licenciados que optam por trabalhar no ensino regular:

(...) música é a habilitação menos frequente entre os professores, assim como os concluintes de licenciatura plena em Educação Artística da UFPB: apenas 11% do total dos concluintes, num período de 10 anos. Mesmo nesse quadro, é bastante expressivo o índice de professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no Ensino Fundamental, somente 9, ou seja, menos de 5% dos 186 professores. E os demais formandos em música, onde estão? (PENNA, 2003, p.40).

Além disso, muitos licenciados em música que desejam trabalhar no ensino regular não conseguem, devido aos concursos públicos que não se adequaram aos novos cursos oferecidos nas universidades. Grande parte das secretarias de ensino do país não reconhece os diplomas de licenciaturas específicas como música, teatro e dança para a contratação de professores de Educação Artística. Isso vai de contramão à formação profissional oferecida nas universidades. No caso do estado de São Paulo, as três maiores Universidades, USP, UNESP e UNICAMP, não oferecem o curso de Educação Artística, tendo o substituído pelas licenciaturas específicas. Além disso, as provas desses concursos favorecem a contratação de professores licenciados em Artes Visuais, área em que se concentra a maioria das perguntas nos concursos públicos para professor de Educação Artística (PENNA, 2003, p.41).

Vários autores como Marisa Fonterrada (2005), Claudia Bellochio (2000) e Eduardo Pacheco (2007) indicam a possibilidade de profissionais não habilitados em música assumirem o papel do educador musical em um primeiro momento, em que faltam especialistas, como forma de garantir a presença da música na escola e fortalecer a disciplina até que a oferta de trabalho viabilize a procura pela formação e as Secretarias de Ensino possam aumentar a exigência curricular em seus concursos.

Assim, nas presentes circunstâncias, acredita-se que, ao se propor que pessoal não habilitado assumia algumas funções que deveriam pertencer ao educador musical, não se está prejudicando a profissão, mas, ao contrário, mostrando sua importância, o que, a médio prazo, poderá provocar seu revigoramento. (FONTERRADA, 2005, p.270).

Considerando a implementação da Lei 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, e a falta de pessoal especializado, torna-se ainda mais evidente a necessidade de se investir na formação dos professores que já atuam na rede. A formação das pedagogas para que elas realizem o ensino musical pode ser uma forma de viabilizar a implementação da lei, evitando que ela caia em esquecimento ou que o espaço reservado à música na escola seja mínimo, de pouca qualidade, devido à falta de preparo dos professores.

Apesar do expressivo número de trabalhos voltados para a discussão desta formação no curso de pedagogia (Lino, 1999; Bellocchio, 2000; Souza, 2002; Cortelini, 2005; Pacheco, 2007), podemos perceber que a Educação Musical não tem recebido atenção no que se refere a sua inclusão nos currículos de formação de futuros professores pedagogos. Ainda são poucos os cursos de graduação que oferecem essa disciplina na sua matriz curricular. Portanto, a presença de uma disciplina voltada para essa formação já apresenta um diferencial no que se refere ao tratamento dado à área. (PACHECO, 2007, p. 90).

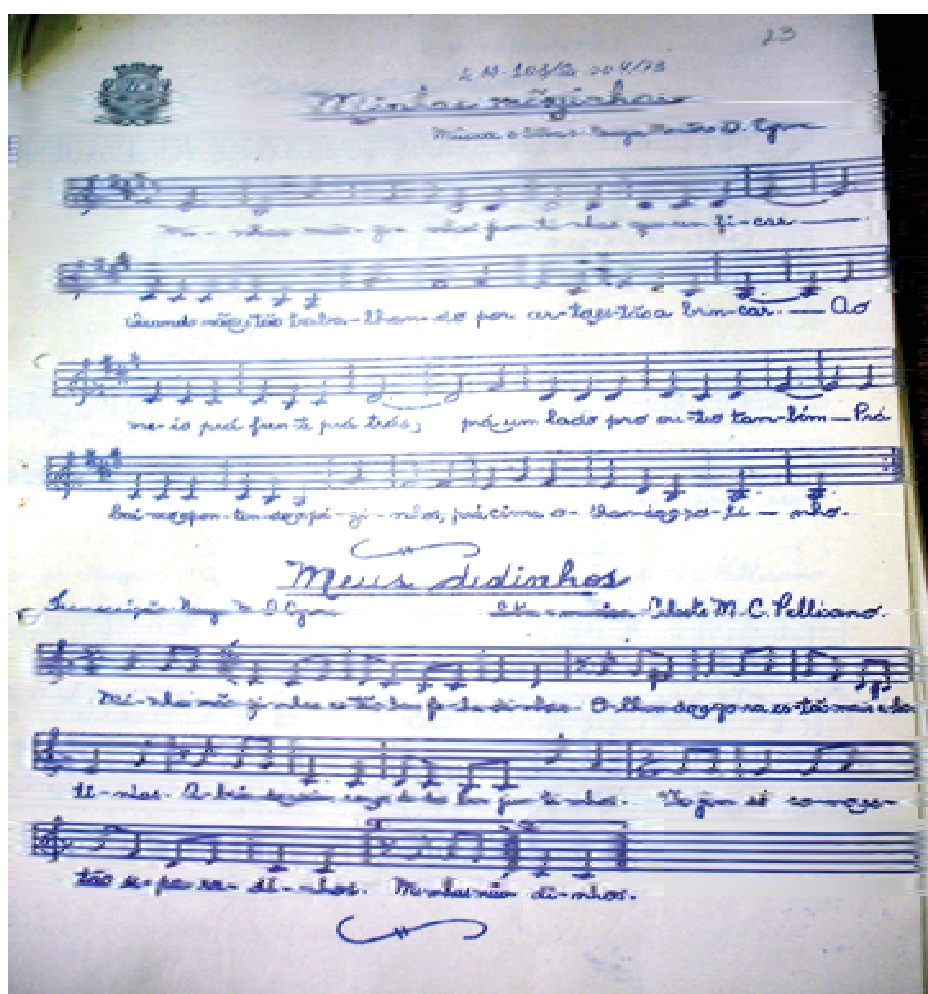
O curso de Pedagogia oferece em média uma disciplina com 60 horas de duração para tratar de todas as linguagens artísticas, levando em conta que boa parte dos estudantes não têm formação anterior nessas áreas do conhecimento. (FIGUEIREDO, 2001, p.33).

No caso da trajetória do ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, a incontestável figura de liderança exercida pela professora Maria José foi, em boa parte, responsável pela expansão e adesão do ensino de música nas escolas municipais, enquanto ela esteve à frente do Setor Musical. Apesar disso, seu depoimento mostra a relevância da contribuição de seus superiores, que a apoiaram em seu projeto de ensino de música. Segundo ela, o diretor do Departamento Municipal de Ensino, professor Sá e Silva, apesar de rígido e austero, era muito sensível à música e desejava que as escolas municipais tivessem ensino de música, assim como os Parques Infantis. Ele chegou até a compor canções em parceria com sua esposa Marina de Sá e Silva para serem ensinadas nas escolas de Educação Infantil:

Neste momento nós sentimos que aquele mestre austero, rígido, e que era tão severo conosco, o professor Sá e Silva, na realidade era uma pessoa sensível demais. Ele era

sensível e gostava de música também. Ele não só gostava como participava do ensino de música. Depois nós sabemos que ele contribuiu como letrista das canções que sua mulher Marina de Sá e Silva compunha e passava à rede de Educação Infantil. Então nós compreendemos o por que de ele nos ajudar sempre. No fundo ele tinha vontade também que o ensino de música na escola municipal fosse da mesma maneira que nos Parques Infantis - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

As orientadoras musicais que trabalhavam no Setor Musical também compunham músicas didáticas, cujas partituras eram transcritas a mão, rodadas em mimeógrafo e então repassadas para as unidades escolares como sugestão de atividades. Elas também criavam arranjos para bandinha rítmica que eram compartilhadas com as demais unidades escolares da mesma maneira. A partitura abaixo foi composição da professora Celeste Pellicano, que esteve presente na gravação do Projeto História Oral, contando sobre o trabalho musical desenvolvido na rede:



Uma das iniciativas do professor Sá e Silva, no sentido de potencializar a atuação do Setor Musical, foi transferi-lo da Diretoria de Orientação Técnica para o Departamento de Ensino. Essa mudança possibilitou que o setor atuasse diretamente na rede, facilitando a comunicação do mesmo com as unidades escolares:

O resultado do crescimento do nosso trabalho, foi a transferência do Setor Musical para o Departamento de Ensino. Ele não estava mais junto ao serviço de orientação técnica porque ele atuava diretamente na rede. Então ele estava junto ao Departamento de Ensino. Era uma forma de facilitar os trâmites legais. Podia sair, ir à rede falar com um professor, falar com o diretor. Então o professor Sá e Silva nos disse: fiquem na diretoria do departamento com quem vocês têm a possibilidade desse trânsito mais livre - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

A atuação do então Secretário de Educação e Cultura de São Paulo (1971-1974), Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza, também foi de altíssima relevância para o ensino de música na época. Foi ele que disse a Maria José que o ensino de música deveria ser para todos e não para alunos selecionados, quando ela mesma tinha receios quanto a essa prática:

Paulo Nathanael disse: não, aqui não é escola de música. Aqui nós não temos escola de música. Nós não podemos ter alunos selecionados cantando. E eu confesso a vocês que eu pensei: bom, então tudo bem. Vamos lá! Mais um desafio. Nós vamos tentar superar os obstáculos. Apesar de aceitar o desafio de estender o ensino musical a todas as crianças da rede, eu fiz questão de manter, paralelamente, os “corais artísticos”, como me diziam aqueles que defendiam o outro lado. Eu disse: eles permanecerão e serão os meus rouxinóis. Vocês mantenham este trabalho com as vozes selecionadas mas, paralelamente a isso, nós vamos envolver todas as crianças da unidade - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Apesar de não abrir mão do trabalho com vozes selecionadas, que continuou sendo feito ao lado do ensino de música destinado a todos, a professora Maria José percebeu por meio desse desafio lançado pelo Secretário de Ensino que o canto coral era uma forma de democratizar o ensino de música. Os alunos já não ficariam inibidos em cantar por não terem sido selecionados, e o canto em conjunto era uma forma da criança se sentir mais segura quanto à sua voz, apoiando-se no outro:

Eu pensava comigo: muitas vezes as crianças, e até mesmo os adultos, não cantavam por inibição. - Não, eu não sou afinado. Eu não tenho uma voz tão linda! Não, não, o professor não me selecionou para o coral. - Foi então que eu disse: - não, todos vão cantar. As assistentes me perguntaram: - todos Maria José? E eu respondi: - todos. Elas olhavam pra mim, com humildade, com carinho. Porque se eu estou junto do meu outro companheiro é mais fácil, eu sou mais desinibida, eu vou cantar e ninguém vai julgar a minha voz: se ela é linda, se é fraca, se é grave, se é aguda. Porque eu sou mais um cantando - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Segundo a professora Maria José, o professor Paulo Nathanael exigia do Setor Musical um ensino de excelência e apresentações musicais grandiosas e foi a pedido dele que o Setor Musical organizou a primeira grande apresentação dos alunos do Ensino Municipal, reunindo 500 crianças em um coral em homenagem a Duque de Caxias: “Chegou em julho, ele disse: em agosto, 25 de agosto, eu quero 500 crianças lá no museu, no monumento de Duque de Caxias e lá na praça Princesa Isabel, cantando o hino a Caxias e o Hino Nacional”. Depois dessa apresentação, o Setor Musical juntou 1500 crianças na primeira concentração de escolares:

Eu disse: nós vamos conseguir reunir 1500 crianças. Vamos fazer a primeira concentração de escolares. E eu me lembro, assim com muita saudade, que eles se apresentaram como os verdadeiros artistas que eram. Claro que não com muitos recursos, mas cantando a duas vozes. Eram vozes angelicais, e é claro que aqueles artistas sempre arrumavam alguma forma de enriquecer aquelas apresentações. O que eu consigo me lembrar daquela época, não sei se os que estão aqui presentes se lembram, é da canção da Noruega que a dona Celeste conseguiu colocar no repertório (elas cantam um trecho dessa música). Era um crescendo: eram duas, eram três, eram quatro, aquelas mãozinhas fazendo sinais - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Em outro momento, quando as escolas receberam uniformes e becas, específicos para essas apresentações, as crianças do Ensino Municipal foram convidadas a interpretar a mesma *Canção da Noruega* para a gravação do programa “O Dia” de Cidinha Campos, transmitido pela TV Record.

O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo Setor Musical não demorou a chegar e, em 1972, o professor Paulo Nathanael determinou que cada unidade escolar recebesse um Assistente Musical. Esse foi um momento de crescimento do setor e de consolidação do ensino de música, então estendido a todas as escolas municipais de São Paulo. A professora Maria José relata, porém, que nesse momento em que estava certa que seria encarregada do Setor Musical,

ela ficou incumbida de dirigir a Sessão de Setores Especiais, responsável pelas áreas de Educação Física, Artes Plásticas, Instituições Auxiliares da Escola e Centro Cívico, além do Setor Musical. Ela confessa que, de início, ficou desapontada com essa decisão mesmo que significasse a conquista de um cargo mais alto. Seu desejo desde o início fora trabalhar exclusivamente com a música. Apesar de se deparar com responsabilidades maiores, e fora do contexto musical, ela conta que não deixou de investir seus esforços na ampliação do ensino de música na rede.

Naquele momento nós já tínhamos garantido a música no Ensino Municipal. Nós já contávamos com o instrutor de fanfarra na escola, e tínhamos conquistado também a presença da Assistente Musical. Eu fiquei feliz, alegre, porque essa era a idéia do início, que cada escola tivesse a sua Assistente Musical. Foi um delírio, né? As companheiras vibravam, os diretores vibravam: - agora a minha escola vai ter uma Assistente Musical. Nós vamos poder trabalhar. - Eu estava feliz com o meu Setor Musical maravilhoso, lindo, o projeto tinha crescido. Porém a minha tarefa era outra. E quando eu estava certa de que seria designada como encarregada do Setor Musical, fui para a Sessão de Setores Especiais. Fui dirigir a Educação Física, Artes Plásticas, Instituições Auxiliares da Escola e o Centro Cívico, além do meu Setor Musical. Mas paciência. Se fosse dessa maneira, seria dessa melhor maneira! Eu faria também esse sacrifício. Como eu disse no começo, eu nunca desprezei a idéia de um chefe - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Inevitavelmente, a chegada de um Assistente Musical para cada escola teve seus obstáculos. Nesse primeiro momento surgiram queixas de que algumas escolas teriam aproveitado esse profissional para suprir a eventual falta de professores, prejudicando, dessa maneira, a continuidade do trabalho musical realizado nas unidades. Foi pensando em evitar essa situação, que o Setor Musical criou um planejamento bimestral a ser distribuído pelas escolas. Segundo os depoimentos, o propósito desse material não era uniformizar as atividades realizadas nas unidades e os professores tinham total liberdade em utilizá-los ou não. Segundo os relatos, tratava-se de sugestões de atividades para subsidiar o trabalho do professor, pois muitos deles não tinham material e requisitavam esse apoio do Setor Musical. Além disso, era uma forma de garantir que o Assistente Musical não fosse desviado de sua função, assumindo que ele tinha um programa para cumprir. Para acompanhar e ajudar o trabalho do Assistente Musical nas escolas, além de preparar planejamentos mensais com sugestões de atividades e partituras, o Setor Musical convocava os assistentes para receberem treinamento e serem preparados para atuarem na sala de aula:

Depois disso a Assistente Musical iniciou o seu trabalho na unidade. Aí começaram a surgir pequenos obstáculos. Ela estava ali para desenvolver o trabalho musical, mas quando faltava um professor, e o diretor não tinha outra pessoa para substituí-la: a Assistente Musical assumia a classe. Dessa forma a assistente começou a deixar de realizar seu trabalho para desempenhar algumas atividades que não eram aquelas inicialmente destinadas a ela. É evidente que esse fato não ocorreu em todas as escolas. De maneira geral, isso começou a acontecer esparsamente, em algumas unidades. Para evitar essa situação, porém, foi determinada uma programação específica para a assistente cumprir na unidade. Ela tinha total liberdade de trabalhar, implantar a música dentro de sua unidade. Porém, nós fornecemos os subsídios para essa implantação. Para a elaboração dos planejamentos ficaram encarregadas a Celeste e a Cleide. Elas preparavam aquele material todo e enviavam à rede. Também davam treinamento para as assistentes musicais, que eram chamadas no setor para isto. Ao mesmo tempo, sempre deixando claro que, se elas tivessem algum outro material, que tinham liberdade para utilizá-lo. Mas eles aceitavam com alegria, porque os subsídios, o material na época era pouco - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Nos depoimentos e documentos que remontam a trajetória do ensino de música no Ensino Municipal, percebemos muitas semelhanças entre este e o Canto Orfeônico. Além do ensino da Califasia e da Calirritmia, e da ênfase na leitura de partituras, como já citado, à parte das fanfarras o ensino era essencialmente baseado na prática do canto coral e de bandinhas rítmicas e o repertório era formado basicamente por canções folclóricas, hinos cívicos e datas comemorativas. Dava-se importância às concentrações orfeônicas e às comemorações cívicas, que eram demandadas pelo Departamento de Ensino e contavam freqüentemente com a presença de autoridades. Ainda em 1972, ano em que todas as escolas municipais passaram a oferecer aulas de música, o Setor Musical formou um coral de três mil crianças para se apresentar no Anhembi, respondendo ao requerimento do Tribunal de Contas do Município. Esse tipo de apresentação musical, que reunia milhares de crianças, cantando em comemorações cívicas, aproximava o ensino de música no âmbito municipal do ensino de música realizado por Villa-Lobos no Rio de Janeiro na década de 1930, movimento marcado também pelas grandes concentrações orfeônicas. O Setor Musical também organizou desfiles em que mais de mil crianças do coral e das fanfarras desfilaram com o exército, e na ocasião da visita do Papa João Paulo II ao Brasil em 1980, as crianças do Ensino Municipal foram convidadas a cantar para ele. Abaixo, a professora Maria José relata uma dessas concentrações orfeônicas, em que a apresentação do coral das crianças fez o presidente Geisel chorar:

Em 1972 fizemos um congresso e apresentamos um coral de três mil vozes, composto por alunos do Ensino Municipal. Fizemos tanto sucesso, que fomos convidados a cantar, doze dias depois, no Congresso de Turismo da América Latina (...) Eu me lembro das canções, aquela harmonia, aquela pronúncia... Os congressistas choravam, as lágrimas desciam, e nós também nos emocionávamos vendo aquelas crianças. Eu me lembro, por outro lado, do maestro Domingos correndo de um lado para o outro. Quando eu olhava, lá estava ele com uma criança no colo. Eles chegavam a desmaiar de emoção, os pequeninos. Tínhamos uma equipe coesa e que trabalhava unida. Lembro também que, naquela época, tínhamos os sombreiros, os chapéus que as crianças colocavam e tiravam: “Rancho aleegre...”. e espalhavam aquela beleza... Eu me lembro que, naquela apresentação no Congresso de Turismo, o presidente Geisel já estava de saída, mas voltou para assistir a apresentação do coral. Ele tinha pressa, ele tinha outros compromissos, mas voltou, não conseguiu resistir. Voltou e assistiu o coral. Ficou até o final - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Depois de realizar grandes concentrações orfeônicas, regendo de 1500 a 3000 crianças, a professora Maria José resolveu formar também a grande fanfarra municipal que, formada pelos alunos de diversas escolas, chegou ao número de 500 crianças:

A dona Maria José queria formar a grande fanfarra com 500 alunos das escolas municipais. Como as coordenadoras ensaiavam os corais de 1500, 3000 vozes, eu, particularmente, achei que aquilo seria tranquilo. Então fomos nós para o primeiro ensaio da grande fanfarra. As coordenadoras, além de serem artistas, eram rigorosas, levavam a gravação para o ensaio para que as crianças cantassem exatamente na mesma tonalidade. Quando os meninos chegaram no parque do Ibirapuera, começamos a organizá-los por altura. Porém, no primeiro toque de corneta, nós não entendíamos o que tinha acontecido. Aquilo era um estouro, parecia um ciclone. Uma coisa devia ter passado na nossa frente, porque eles desandaram pelas ruas do Ibirapuera com aquelas cornetas desafinadas e batendo os instrumentos uns nos outros. A fanfarra desandou: ficou uma criança aqui e a outra ali, os passos estavam errados, e o ritmo atravessado. Quer dizer, foi uma loucura. Então eu corri para a professora Maria José e falei: Pelo amor de Deus, isso não dá certo, isso é loucura, isso não é coral. Acabou o ensaio, os instrutores se sentaram no gramado para acertar as coisas, o que tinha acontecido de certo e errado. Quer dizer, nada estava certo. Tudo estava errado e a gente achava que aquilo seria impossível. Então Maria José chamou os instrutores, fez uma reunião e no outro ensaio já percebemos um crescimento de 50%. Dali em frente, o trabalho foi crescendo até a formação da grande fanfarra municipal, que realizava as apresentações cívicas, era convidada pra se apresentar em outras cidades e foi um marco na história do Ensino Municipal. - Professora Niza Lira Sapede (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Essas apresentações contavam também com a integração do coral e da banda municipal, exigindo grande esforço dos Assistentes Musicais e instrutores de fanfarra na elaboração de arranjos e nos ensaios com as crianças:

Quando fomos convidados para participar do Congresso de Turismo da América Latina, tivemos somente doze dias para preparar as crianças. Eles pediram que o coral se apresentasse com a fanfarra municipal, e as crianças teriam que cantar em castelhano. As Assistentes Musicais se perguntavam: - será que os nossos pequeninos conseguem? Será que vai dar tempo? - Eu me lembro especificamente disto porque nós passamos aquela noite na casa da dona Salete, que ofereceu a sala dela, o piano e disse: - as outras portas ficam fechadas e vamos trabalhar. O maestro Domingos, por sua vez, foi o nosso canal com a banda. Ele escreveu todos os arranjos para a banda e para o coral. Naquela época os arranjos eram feitos com aquela “telha” sonora e depois se copiavam as partes. Os músicos também se envolveram: eles tiravam as partes em casa para poder tocar no dia. Eu me lembro também da professora Leonor exigindo a pronúncia correta dos nossos pequenos cantores: aquilo nos dava um sentido maior pra crescer. Em doze dias preparamos uma apresentação belíssima. Eu me lembro das canções com aquela harmonia, aquela pronúncia. Os congressistas choravam, as lágrimas desciam, e nós também nos emocionávamos vendo aquelas crianças. - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que educadores pensavam na integração das artes e na superação do modelo tradicional de música, uma educação musical tão próxima do Canto Orfeônico se fortalecia nas escolas públicas de São Paulo. Enquanto as escolas que ofereciam esse tipo de ensino estavam passando por um processo de questionamento em relação ao mesmo e a Lei de Diretrizes e Bases o estava substituindo pela Educação Artística, uma forma tradicional de ensino de música estava se iniciando nas escolas públicas da cidade de São Paulo. Apesar das primeiras experiências com o Canto Orfeônico no ensino público terem sido realizadas no Estado de São Paulo na década de 1910 com João Gomes Júnior e Alberto Gomes Cardim, somente a partir dos anos 1970 as escolas municipais de São Paulo passaram a oferecer aulas de música. Como dito anteriormente, até então esse ensino era privilégio das escolas modelos e de alguns Parques Infantis. Apesar das mudanças na legislação e no pensamento dos educadores, parece que esse modelo de ensino de música ainda refletia o desejo dos educadores à frente do Departamento de Ensino e dos gestores da administração municipal, que tanto apoiaram as iniciativas da professora Maria José e sua equipe, quanto costumavam requisitar grandes concentrações orfeônicas.

Uma hipótese para justificar esse fenômeno pode ser o regime político pelo qual o país passou durante a época estudada. De 1964 a 1985 o Brasil esteve sob regime militar ditatorial e, apesar das novas idéias educacionais da Escola Nova, mais especificamente do teórico educacional John Dewey, estarem aparecendo, o Canto Orfeônico parece mais próximo aos ideais dos militares, ao auxiliar uma educação cívica e enfatizar o aprendizado dos hinos

pátrios do que o ensino das artes baseado na criatividade e na livre expressão que o substituiu. A lei foi aprovada, e o Canto Orfeônico substituído pela Educação Artística, mas talvez com isso os militares quisessem agrupar as aulas de cunho artístico em uma única disciplina para dar mais ênfase nas disciplinas importantes para a profissionalização dos alunos, oferecendo assim um ensino mais técnico do que artístico, como já foi dito anteriormente. Esse momento de tensão de interesses mereceria ser melhor estudado outro momento, pois percebe-se que os gestores se interessavam pelo modelo de ensino tradicional realizado em São Paulo. As concentrações orfeônicas em datas cívicas e a ênfase nos hinos pátrios parecem tê-los agradado pelos mesmos motivos que levaram o presidente Getúlio Vargas a apoiar o projeto de Villa-Lobos; e o município de São Paulo iniciou um projeto de música semelhante ao Canto Orfeônico justamente quando essa forma de ensino estava sendo substituída pela Educação Artística.

Nota-se que, nesse caso, a lei de 1971 foi recebida de maneira diferente pelo Setor Musical, talvez porque, na época, a professora Maria José estava à frente da Educação Artística além de outras áreas. Somente em 1977 se oficializou a integração das artes no Ensino Municipal e o cargo de Assistente Musical mudou de nome para Assistente de Educação Artística, mas estas não deixaram seu trabalho musical, pois como conta Maria José, elas já trabalhavam a expressão corporal e o teatro nas suas formações corais:

O cargo de Coordenador de Atividades Artísticas foi um presente que as assistentes ganharam. Elas precisaram, porém, voltar para a Universidade atrás da habilitação em Educação Artística. Então lá fomos nós para a faculdade. Nós já sabíamos perfeitamente como conduzir aquilo tudo, mas a secretaria exigia o diploma. Foi difícil, eu não vou negar a vocês, porque elas se negaram. Mas no fim, todas tiraram seu diploma em Educação Artística. Eu também fui, eu que não tinha nada a ver com isso: não precisava da habilitação, mas precisava do conhecimento. Eu precisava adquirir novas noções, mas então percebi que, no trabalho que realizávamos, já desenvolvíamos a expressão musical em suas três formas artísticas. Tanto que nós representávamos, nós dançávamos. Assim nós seguimos o nosso caminho: as Assistentes Musicais foram nomeadas Coordenadoras de Atividades Artísticas e assim ficamos até o final da carreira - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Como mostra o depoimento, a Educação Artística não foi vista como uma ameaça ao ensino de música, mas como um presente, um reconhecimento do trabalho do Setor Musical. Os documentos mostram que acrescentaram o ensino das outras artes para a responsabilidade da então Assistente de Atividades Artísticas, mas o ensino de música continuou sendo priorizado,

pelo menos nesse primeiro momento da implantação da nova disciplina. Percebemos isso quantitativamente ao analisar os primeiros planejamentos dirigidos aos professores sobre a nova disciplina. Apesar de a lei ser de 1971, somente em 1977 as escolas começam a oferecer aulas de Educação Artística e somente em 1985 a música aparece em um documento junto com as outras áreas artísticas. No documento “Implementação da Programação de Educação Artística – 5ª a 8ª série do 1º grau” a disciplina é dividida em três áreas: expressão corporal, expressão visual e expressão musical e a maior parte do documento, que traz as diretrizes do que deve ser ensinado em cada uma dessas áreas, se dirige à expressão musical, sendo 130 páginas destinadas aos conteúdos musicais, 91 à expressão visual e 43 à expressão corporal (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Implementação da Programação de Educação Artística, 1985).

Não podemos deixar de registrar, porém, que nem todas as assistentes musicais gostaram da mudança na disciplina, porque a lei determinava que a mesma seria ministrada por um professor de Educação Artística, o que acarretou a volta dessas professoras à universidade em busca da formação. Para incentivá-las, porém, a própria professora Maria José voltou para a graduação. O fato dela, que sempre trabalhou no sentido da implantação do ensino de música, estar à frente da Educação Artística nos Setores Especiais, no momento da implementação da nova disciplina, parece ter sido fundamental para a continuidade da música nas escolas nesse momento:

Além de as antigas Assistentes Musicais terem buscado a formação em Educação Artística, os planejamentos também tiveram que ser adequados à integração das artes. As professoras Hilderudes Alucci e Celeste Pelicano contam que, no momento em que uniram a música à expressão corporal e ao teatro, as duas professoras ficaram responsáveis pela re-elaboração desses planejamentos. Para cumprir essa tarefa, a professora Maria José pediu a elas que fizessem um estágio na escola experimental Celso Leite Ribeiro Filho¹, passando por várias disciplinas, a fim de verificar o que era preciso ensinar nas aulas de música e como integrar esse conteúdo às outras áreas. Elas assistiram às aulas de diversas disciplinas, como português, matemática, ciências e língua estrangeira, além de artes plásticas, dança e teatro, com o objetivo

¹ A escola Celso Leite Ribeiro Filho ainda se encontra no mesmo endereço em que as professoras Celeste e Hilderudes fizeram estágio. Antiga escola experimental, atualmente é uma EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental e segue o mesmo currículo das demais escolas do mesmo segmento.

de refletir como o ensino de música poderia ser planejado de modo a colaborar com essas disciplinas, se integrando a elas na formação do aluno.

A professora Celeste ficou responsável por assistir as aulas de 1ª a 4ª série, enquanto a professora Hilderudes cuidou da parte de 5ª a 8ª série, pois o ensino de música e, conseqüentemente, os planejamentos abrangiam todos os anos do Ensino de 1º Grau². No depoimento abaixo, a professora Celeste descreve como as aulas de música potencializavam a alfabetização das crianças:

Eu tive a oportunidade de observar muita coisa no meu estágio na escola experimental. Era a diretora quem designava quais aulas eu deveria assistir e, por isso, eu tinha muito tempo livre entre as aulas. Eu costumava aproveitar esses intervalos para compor canções educativas para aquelas crianças que tinham dificuldades de coordenação motora. Foi um grande laboratório para mim porque as crianças eram muito carentes e tinham muita dificuldade de aprendizagem. Então no meu tempo livre eu buscava criar canções para ajudar a solucionar as dificuldades que eu observava nos alunos, durante as aulas. A gente teve uma experiência bastante interessante ao utilizar essas canções. Percebemos que, crianças com dificuldade de coordenação motora, de concentração, de aprendizagem, muitas delas repetentes, quando não alfabetizadas, depois das aulas de música, conseguiam se alfabetizar em dois meses. Foi essa a experiência que eu e Hilderudes levamos para o nosso trabalho de Assistente de Atividades Artísticas (Celeste M. G. Pellicano -17/09/1996).

A professora Marilena Cescon, antiga diretora da escola Vicentina Ribeiro da Luz, também ressalta, em seu depoimento, a relevância do ensino de música para a inclusão social dos alunos. As práticas musicais promoviam às crianças a oportunidade de receber o mesmo ensino musical que crianças de nível sócio-econômico superior, competir com elas por meio dos concursos de bandas e fanfarras, ganhando muitas vezes das escolas das regiões mais abastadas da cidade:

A minha escola era a Vicentina Ribeiro da Luz. Ela fica no bairro Vila Rica, a 3 km após a Vila Formosa (Zona Leste de São Paulo). Naquele tempo não existia favela, mas a escola ficava na periferia. As casas eram pequenininhas e, apesar de a maioria dos pais dos alunos serem proprietários, eles eram pobrezinhos e suas casas eram bem simples. Depois foi se formando uma favela ao lado da nossa escola, parede com parede até ficar imensa. Mas ainda que as crianças fossem muito pobres, nós participávamos de

² Nessa época, o ensino era dividido em 1º e 2º graus. O primeiro correspondendo de 1ª a 8ª série, e o segundo referindo-se aos 3 anos do colegial. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a nomenclatura mudou para Ensino Fundamental, correspondendo ao antigo 1º grau; e Ensino Médio, referindo-se ao antigo 2º grau. Em, 2006, a Lei 11274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos.

todas as apresentações às quais éramos convidados, com a supervisão da Maria José e a assistência da Hilderudes. Todos os professores se envolviam e colaboravam. A gente trabalhava juntamente com os alunos e, hoje, depois de aposentada, eu posso falar com orgulho que as nossas escolas costumavam competir com as escolas da zona sul, e com grande mérito. A nossa fanfarra sempre competia e venceu por diversas vezes. Eu ainda me lembro do que a professora Antonieta me disse, quando viemos receber um prêmio: o que vocês fazem pra receber tanto prêmio? O que a gente fazia era trabalhar com muito amor. Era com muito carinho que a gente colaborava com o pessoal dos Setores Especiais, com as crianças e em todas as outras atividades da escola - Professora Marilena Cescon (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Apesar de o maestro Antônio Domingos reforçar que o princípio da fanfarra no Ensino Municipal era educativo e não competitivo, os concursos de bandas e fanfarras movimentavam as escolas, estimulando a participação de toda a equipe escolar. A professora Maria Salette Macedo lembra também que essas premiações estimulavam o envolvimento das crianças nas práticas musicais. As fanfarras das escolas municipais costumavam competir com bandas de escolas particulares de renome, sendo que sua escola chegou a ganhar uma viagem para Brasília em uma dessas competições:

O trabalho com bandas e fanfarras era motivo de envolvimento para pais, alunos e professores. É com orgulho que eu posso dizer que a banda do Ensino Municipal concorria também com aquelas de escolas particulares de renome. Em uma ocasião, ganhamos o primeiro lugar e como prêmio fomos para Brasília. Os nossos alunos nunca teriam a chance de fazer uma viagem como essa, não tivessem ganhado este prêmio. Passamos três dias em Brasília. Eu me lembro de fazer a reunião com os pais, amedrontada do que eles iriam pensar. Mas nenhum dos pais se recusou a deixar que o filho viajassem. Todos foram e voltaram com uma beleza, porque eram os alunos do Ensino Municipal representando São Paulo em Brasília - Professora Maria Salette Macedo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

A professora Marilena Cescon conta também sobre o envolvimento dos professores, pais e alunos nessas apresentações recordando, as grandes concentrações orfeônicas e a apresentação para o Papa João Paulo II. Segundo ela, as crianças ficavam eufóricas com essas apresentações, o que motivava o envolvimento de todos na escola: os pais ajudavam na confecção de trajes e uniformes, os professores ensaiavam as crianças fora do horário de trabalho e chegavam a trabalhar até 12 horas por dia, na preparação dessas festividades:

As crianças vibravam, ficavam eufóricas a ponto de a gente passar até a madrugada, na escola preparando as apresentações musicais. Eu me lembro da visita do Papa e da carreta na Avenida Tiradentes: aquele foi o primeiro ano em que os civis desfilaram com os militares. Nós levamos aquela carreta de 13 metros e 80 centímetros, com uma estátua do padre Anchieta, feita de massa de vidro. Na hora da apresentação foi uma aflição. Nós tínhamos passado a madrugada fazendo os preparativos e, durante o dia tínhamos ficado com as crianças ensaiando. Eu me lembro da Assistente Musical, na época a Sonia Polizelli, ensaiando as crianças, enquanto nós fazíamos as roupinhas, e uma outra turma aguardava no Anhembi, porque a carreta não podia sair de lá. Ela era tão grande, que tinha que ser montada ali mesmo. Nós trabalhamos até de madrugada, viramos a noite sem dormir. Quando foi de manhã, os ônibus se perderam e nós chegamos atrasados. Quando chegamos, o governador já estava fazendo “revista nas tropas”. Apesar de toda correria a apresentação foi linda, foi mais um êxito nosso. Teve também a visita do Papa: tivemos que fazer tudo de última hora. Em época de apresentação a gente ficava na escola o que? Dez, doze horas. Mas com muita emoção, muito carinho e com muita realização pessoal. Eu agora fico feliz que os meus alunos tiveram as mesmas oportunidades que aquelas crianças que viviam na zona sul. Graças à Deus nós demos isso a eles. Não existia diferença. Eles ganhavam tantos ou mais prêmios do que os alunos que tinham muito mais posses - Professora Marilena Cescon (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Além dos concursos de fanfarra e das grandes concentrações orfeônicas, outra realização do Setor Musical que merece destaque foi a produção dos chamados Concertos Matinais no Teatro Municipal. O primeiro concerto foi realizado em 1975, por determinação do professor Hilário Torloni, então Secretário da Educação: “Ele nos chamou e disse: dona Maria José a partir de agora, aos sábados, os alunos irão ao teatro e vão assistir aos concertos matinais. A senhora pode fazer isso? Mas era um pode querendo dizer faça” (Professora Maria José Do Prado Bohn, 17/09/1996). Nota-se que nessa época, a música na escola não era o desejo somente da Professora Maria José, nem da equipe de música, mas os governantes também pareciam dar muita importância ao seu ensino, seja pelo caráter cívico que era conferido a ele ou porque fosse um senso comum na época. Os gestores interferiam frequentemente nas atividades do Setor Musical, requisitando concertos, e os Secretários da Educação contribuíam frequentemente com idéias para o ensino de música, muitas vezes as impondo, mesmo. A idéia de que o ensino musical deveria ser oferecido para todas as crianças da Rede Municipal foi de um Secretário da Educação, professor Paulo Nathanael; outro secretário, o professor Sá e Silva, costumava compor músicas junto com sua esposa Marina de Sá e Silva para serem ensinadas nas escolas e, finalmente os Concertos Matinais também foram criação de um Secretário da Educação: professor Hilário Torloni. Parece evidente que a relevância dada nesse momento à Educação Musical nas escolas públicas de São Paulo era resultado do apoio que os gestores da Secretaria de Ensino conferiam ao Setor Musical e às atividades musicais.

No caso dos Concertos Matinais, ainda, as crianças tiveram não somente a oportunidade de conhecer o teatro, e entrar em contato com o repertório orquestral, mas também tiveram a oportunidade delas mesmas se apresentarem no palco do Teatro Municipal:

E então as crianças tiveram uma oportunidade única, a qual jamais teriam fora da escola: freqüentar o Teatro Municipal. Ali elas assistiam as apresentações da Orquestra da Polícia Militar, que tocava peças eruditas famosas. Mais tarde, os próprios alunos passaram a se apresentar no palco do Teatro Municipal, com encenações e danças. Essas atividades despertavam nos alunos vibração total. E toda a escola era envolvida, os pais que participavam na manipulação e confecção de objetos para a apresentação dos grandes corais no Ibirapuera, os alunos que se empolgavam, se esforçavam e queriam participar. Então a gente vê que não tem essa diferença entre o grande e o pequeno. Basta oportunizar a criança para ver que ela é grande dentro si mesma - Professor Márcio Carlos Bueno (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Segundo a professora Neusa Strufaldi, no início, os Concertos Matinais consistiam em apresentações da Banda Sinfônica da Polícia Militar para as crianças, privilegiando o repertório erudito e mais tarde incorporando, também, a pedido das professoras, música popular brasileira. Por ocasião da integração das linguagens artísticas, porém, foi exigido do Setor Musical que esse programa agregasse também conhecimentos das outras áreas. Foi então que surgiu a idéia de as próprias crianças se apresentarem no Teatro Municipal ao final de cada concerto, com danças folclóricas, integrando assim dança e teatro aos Concertos Matinais. Todos os sábados as crianças apresentavam as danças folclóricas de um país homenageado, e mais tarde foram criados slides e panfletos que eram distribuídos nas escolas e que continham aspectos gerais sobre os países cuja música e dança, as crianças estavam aprendendo. Além de informações sobre a história, geografia, cultura, tradição e produção artística dos mesmos. Antes de cada apresentação da banda sinfônica, também, a professora Leonor Barbieri contextualizava a obra a ser apresentada e pedia para que os instrumentistas tocassem pequenos trechos da mesma, para que as crianças pudessem reconhecer o timbre dos instrumentos isoladamente e para que pudessem identificar as diferentes partes que compunham a obra no seu decorrer:

O espetáculo se transformava numa verdadeira aula viva, aonde as diferentes formas de expressão artística eram ali manifestadas: a música, a dança, as artes plásticas... O próprio cenário, montado ali no teatro, era expressão plástica sendo também inserida... Fora a questão dos instrumentos musicais que a professora Leonor apresentava: o instrumentista emitia o som do instrumento, e então a Leonor explicava a finalidade

dele dentro da banda. Algumas pessoas eram contrárias a esses concertos e chegaram a dizer: - Ah, mas isso é uma coisa elitista. - Eu nunca achei que aquilo fosse elitista. Outros diziam: - Isso aí só contempla um determinado número de crianças. Isso aí só leva um determinado grupo de crianças para dançar. - Ao contrário, esse programa era uma oportunidade que as nossas crianças tinham de estar minimamente conhecendo essa casa maravilhosa que nós temos, que é o Teatro Municipal de São Paulo. Porque senão existisse esse tipo de atividade, talvez elas não tivessem a oportunidade de conhecer. Eu acho que o programa dos Concertos Matinais foi um dos pontos mais altos das atividades da Divisão de Programas e Atividades Especiais - Neusa Maria Bassi Strufaldi (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

No início quem apresentava os Concertos Matinais era um militar, então o professor Hilário Torloni, exigiu que fosse uma professora que apresentasse, pesquisando e explicando para as crianças de forma didática informações sobre os instrumentos, as obras ali apresentadas e seus compositores. No entanto, a professora Leonor Barbieri, encarregada de exercer essa função, conta que foi um desafio convencer o maestro Leonélio a adequar o repertório às necessidades das crianças, tornando-o acessível a elas:

Outro desafio era a banda, a regência do maestro Leonélio, que era um apaixonado por ópera. Nos programas ele colocava muitas coisas sobre ópera e aquilo se tornava cansativo para as crianças. Então eu comecei a assistir os ensaios da banda, para ter contato com eles, conversar com o maestro quais instrumentos ele usaria, qual o programa que ia ser desenvolvido, de quais compositores eu deveria falar. Nessas oportunidades, eu sempre falava para ele: - maestro, não seria possível o senhor fazer um programa mais leve, mais acessível para as crianças? É muito cansativo, elas vêm de longe e acordam muito cedo. - E ele dizia: - não, não. Elas têm que aprender a ouvir. E eu sempre dizia isso, até que um dia ele cedeu. Ele trouxe uma seleção de seis músicas populares americanas e colocou no programa. Aí eu não resisti e disse a ele: - Então o senhor traz música popular americana e não traz a nossa música brasileira que tem tanta coisa bonita. - Ele não teve saída. Fora que a gente percebeu que as crianças ficavam bem mais entusiasmadas quando era explorada a parte rítmica, toda aquela parte de percussão. Quando o instrumentista apresentava o pandeiro, tocava aquele pandeiro de várias maneiras, eles quase despencavam de lá de tanto entusiasmo. E as mãozinhas deles batendo nas cadeiras, no colo, pra acompanhar o ritmo das músicas. Mas foi a partir dessa apresentação das músicas americanas que eu consegui que ele trouxesse, por exemplo, uma música que eles gostavam muito era uma peça do major Antônio Fernandes, que se chama Aurora da Liberdade - Professora (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Antes de ir ao teatro, as crianças eram preparadas nas escolas pelas Assistentes Musicais, aprendendo como deveriam se portar em um teatro, que ali não poderiam comer, que não poderiam conversar durante o espetáculo e que as palmas deveriam ser guardadas para o final

da obra e não entre os movimentos da mesma. A professora Leonor conta que, como apresentadora, não precisava pedir silêncio, nem chamar a atenção das crianças no teatro:

E as crianças de 5ª série que assistiam ao concerto eram preparadas na escola para saber a maneira de se comportar num teatro. Que não poderiam comer no teatro, que eles teriam que estar atentos, mas isso a gente conseguia: um silêncio de 1200, 1300 crianças que nunca haviam pisado num teatro e, ainda assim, ficavam num silêncio absoluto. Elas só cometiam assim pequenos enganos de quem não tinha conhecimento e aí nós entrávamos com o nosso trabalho. Eles se entusiasmavam tanto, que a toda hora queriam bater palmas. Por exemplo, uma peça que tinha duas ou três partes, no final da primeira eles batiam palma. Então a gente ensinava isso: olha essa peça tem três partes. Entre uma e outra não se batem palmas. Então a gente conseguia, a gente falava uma vez e eles maravilhosamente atendiam e sabiam como se comportar - Professora Leonor Rosa N. Barbieri (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Além da preparação para a apreciação da Banda Sinfônica Municipal, os professores realizavam trabalhos de pesquisa, confecção de figurino, cenário e preparo das crianças para as apresentações das danças típicas ao final de cada concerto. Segundo a professora Maria Isabel F. Poffo, as Assistentes Musicais entravam em contato com as embaixadas e consulados dos países homenageados para que fornecessem panfletos e informações sobre os mesmos. Eles, por outro lado, faziam exigências para essas apresentações escolhendo quais danças seriam feitas e de que forma, o que tornava o trabalho ainda mais complexo:

Nós procurávamos os consulados ou embaixadas dos países homenageados que nos forneciam panfletos com informações sobre esses países. Mas, em contrapartida, eles faziam exigências para as nossas apresentações. Nós não poderíamos dançar somente as danças que eu considerava adequadas, por exemplo, mas também aquelas que eles exigiam. No caso da Espanha eu queria que as crianças dançassem o *passo doble* que era mais fácil, mas eles exigiram que dançassemos outras duas modalidades. Na Grécia então, eles queriam que fizéssemos as cinco danças religiosas. Você imagina, era muito difícil. Nós íamos às escolas pedindo autorização das diretoras e dos pais, porque os ensaios eram realizados fora do horário de aula das crianças. Nós tínhamos uma pequena verba para a confecção de roupas, por outro lado, e os pais ajudavam muito, principalmente as mães que costuravam as roupas. Aí quando chegamos no teatro, no começo nós não fomos muito bem aceitos. Na primeira vez nós levamos 40 crianças para dançar da cortina pra frente, naquele pedaço pequenininho de palco. Depois, porém, as nossas danças começaram a ficar mais exuberantes, começamos a levar um número maior de crianças e aquele espaço pequenininho que nós tínhamos, nós começamos a avançar, avançar até que tomamos todo o palco - Maria Isabel F. Poffo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Depois de cada concerto, o Setor Musical avaliava a eficácia do programa, aplicando um questionário. Este era respondido pelas crianças a fim de verificar se havia realmente aproveitamento delas em relação ao concerto. Depois essas avaliações voltavam para a divisão e era feita uma tabulação. Segundo a professora Leonor, o resultado da avaliação foi que 80% das crianças sabiam responder as perguntas sobre os concertos assistidos. Os Concertos Matinais atraíram também professores estudantes da graduação em Educação Artística, que vinham assistir aos concertos e conhecer o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação para o ensino de música.

Em 1979, a Rede Municipal incorporou a Educação Infantil ao ensino de primeiro grau. As divisões de orientação técnica do Ensino de 1º grau e da Educação Infantil se uniram e, como consequência, a Sessão de Setores Especiais e o Setor Musical voltaram para o Departamento de Orientação Técnica. A professora Maria José ficou encarregada da direção deste departamento por determinação do professor Paulo Nathanael, que achava que ela desenvolveria melhor seu trabalho na área artística, especialmente a musical, se estivesse à frente do departamento que elaborava as diretrizes do Ensino Municipal. Chegando lá, ela determinou que aquelas 12 primeiras auxiliares musicais fossem promovidas a Coordenadoras de Atividades Artísticas. Essas coordenadoras assumiram os ensaios, as concentrações orfeônicas e as apresentações da fanfarra municipal, a fim de evitar que o Assistente Musical interrompesse seu planejamento para preparar essas apresentações que, além de grandiosas, muitas vezes eram requisitadas de última hora:

A seção de setores especiais voltou para a divisão de orientação técnica porque o professor Paulo Nathanael, então secretário da educação, disse: - a senhora vai voltar lá, é lá que deve funcionar. De lá saem as diretrizes para a rede e lá então a senhora vai emitir essas diretrizes, elaborar os seus instrumentos de trabalho, enfim, avaliar o seu trabalho com todos os outros setores.. O coral significou assim parte integrante de todo o movimento porque as coordenadoras musicais, as antigas auxiliares musicais eram então coordenadoras musicais. Elas assumiam estas apresentações para evitar que o Assistente Musical saísse da rede, daquele trabalho que ele desenvolvia na unidade e era importante porque a assistente não podia deixar a unidade pra fazer outras determinações. Então elas (coordenadoras) assumiam, além de tudo que elas costumavam fazer, assumiam também esse coral. Mas eu percebi com o tempo que aquilo não era um castigo era um prêmio porque quando se falava coral, concentração, todas já estavam prontinhas, com uma humildade, sentadas e diziam: o que vai ser Maria José? Então pegavam a partitura. - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Essa determinação mostra uma preocupação da professora Maria José no processo do aprendizado e não só no produto final, apesar de o ensino musical praticado nessa época enfatizar tanto as apresentações e a qualidade técnica. Apesar disso, ela buscou estratégias para que o trabalho musical desenvolvido na unidade pela Assistente Musical não fosse interrompido e nem uniformizado pela prática das apresentações.

Em 1989, porém, com a troca da administração para a gestão do prefeito Mário Covas, foram cortadas as verbas para os Concertos Matinais, que tiveram suas atividades encerradas:

Em 1983 o governo municipal havia mudado e nós que sempre trabalhamos visando a criança ouvimos que não haveria mais o concerto matinal, que ia terminar. O concerto decorreu normalmente e, já no final, quando nós estávamos todos em pé, para cantar o Hino Nacional, a professora Hilderudes, que era a diretora da divisão, tomou o microfone e fez uma homenagem a mim. Nesse momento eu percebi que aquela era a última oportunidade que eu teria de ter voz. Sabendo que aquele seria o último concerto, eu pedi aos diretores e professores que mantivessem em suas unidades os festivais de folclore, que os professores indicassem aos alunos os programas musicais gratuitos que existiam na cidade, enfim, que não deixassem morrer aquela semente que virou uma planta tão bonita e que deu tantos frutos. Tudo em vão, acabaram com tudo, eu tenho a certeza, porém que nenhuma criança, nenhum jovem que participou de uma fanfarra, que participou de uma banda, que participou de uma bandinha rítmica, que participou de um coral, que participou de uma dança folclórica, seja no teatro, seja na sua escola, jamais esquecerá. Os professores chegavam a mim e diziam: - Leonor, se não fosse por esse concerto eu não conheceria o Teatro Municipal. Quer dizer que era uma oportunidade que essas crianças jamais teriam fora do contexto escolar. Esse enriquecimento de cultura é ao mesmo tempo, ao nosso ver, um meio de vida - Leonor Rosa N. Barbieri (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

É interessante notar que, no mesmo ano em que a professora Maria José se aposentou, 1983, assumindo seu lugar a professora Hilderudes Alucci, o ensino de música que até então vinha crescendo no Departamento de Ensino e nas escolas municipais começou a perder recursos. Mesmo aposentada, a professora Maria José continuou a desenvolver um trabalho musical na rede realizando um projeto na Secretaria Municipal de Esporte na área dos Centros Educacionais com conjuntos de violão, piano e coral com a 3ª idade, saindo definitivamente da rede em 1987, quando assumiu o poder o prefeito Jânio Quadros.

Segundo a professora Lenilélia Albamonte da Silva, depois que o Assistente Musical saiu da escola, as crianças pararam de cantar. Em seu depoimento ela diz que o professor polivalente precisa dar conta de diversos conteúdos e disciplinas que valem nota e acabam

deixando de realizar outras atividades importantes para o desenvolvimento do ser humano como o aprendizado musical:

E eu percebi que o professor, na sala, de aula fica super atarefado, super pressionado com o conteúdo programático da série, que é extenso demais. Então o que acontece: ele se prende só a esses conteúdos que valem nota e que tem avaliação, porque realmente ele não tem tempo. Eu cantava toda semana, mas eu era uma exceção. Eu sempre cantei na escola e, depois de aposentada continuei cantando. Mas a escola hoje não garante o trabalho sistematizado com a Educação Artística, que é a base de um indivíduo pleno, de um indivíduo completo. Então é isso que eu acredito que a nova administração e, posteriormente, as outras têm que repensar: a presença de um especialista em cada escola, que se preocupe com um aprendizado sistematizado de educação artística, um aprendizado elaborado, como era feito antigamente, sequenciado por séries... é isso o que se perdeu e o motivo de ninguém mais cantar na escola. Uma imagem que eu tenho comigo e que eu vou guardar pra sempre é de quando eu entrei em 1973 no Ensino Municipal: eu vi o pátio inteiro cantando e isso era antes da Assistente Musical. Isso é uma coisa que, de coração, eu espero que volte um dia, é ver as crianças cantando porque eu acredito que as escolas hoje estão muito tristes - Professora Lenilélia Albamonte da Silva (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Depois que a professora Maria José se aposentou em 1983, os documentos referentes ao ensino de música na rede começaram a diminuir, sendo que de 1986 a 1993, nenhum documento sobre Educação Musical foi elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica. Em 1992, por outro lado, com a volta do prefeito Paulo Maluf ao poder, e possivelmente muitos de seus aliados que trabalharam na secretaria na época da professora Maria José, foram criados vários cursos de música, e materiais sobre Educação Musical foram distribuídos para os professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Nos próximos capítulos serão abordadas as iniciativas para o ensino de música a partir de 1992. Apesar de sua inegável relevância na Secretaria de Ensino, as iniciativas nesse segundo momento não atingiram todas as escolas da rede, como aconteceu no período anterior, e o cargo de Assistente Musical não voltou a existir.

Analisando o papel de destaque que o ensino de música desempenhou nas escolas municipais de São Paulo, enquanto a professora Maria José trabalhou na Secretaria de Ensino, percebemos que mais importante que uma lei são os gestores e a burocracia que a administram. A figura de um líder como a professora Maria José é fundamental para a implementação e a continuidade de uma política pública. A partir de 1983, quando a professora Maria José se aposentou, os incentivos para o ensino de música começaram a diminuir. Por outro lado, sua

liderança e poder de convencimento espalharam sementes e, mesmo que seus sucessores não tivessem a mesma força, eles buscaram retomar seu trabalho quando a gestão permitiu.

Os gestores também são agentes importantes para a realização de uma política pública, pois, caso estes sejam desfavoráveis a ela, não apoiarão as iniciativas das lideranças e das agências que colocam essas políticas em prática. A aposentadoria da professora Maria José não foi o único fator a contribuir para que as escolas municipais deixassem de oferecer aulas de música, mas também a troca de gestão.

Uma hipótese é que a continuidade de políticas públicas seja mais facilmente estabelecida quando um partido se mantém no poder além de um mandato de quatro anos. Por outro lado, é possível também que, no início do Ensino Municipal, fosse mais acessível a interferência de professores e diretores nas decisões, pois a máquina burocrática era menor e existia uma proximidade maior entre gestores, dirigentes e professores.

No próximo capítulo analisaremos as realizações do Setor Musical a partir de 1992, ano em que novos documentos referentes ao ensino de música começam a aparecer.

3. PROJETOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA NEREIDE SCHILARO SANTA ROSA

Depois da aposentadoria da professora Maria José em 1983 e a troca para a gestão do prefeito Mário Covas, as iniciativas para o ensino de música foram diminuindo. A Diretoria de Orientação Técnica (DOT) deixou de distribuir os planejamentos para o ensino de música, os textos de apoio para os professores e de oferecer cursos de música para os professores. Em 1992, porém, o ensino de música voltou à pauta com a nomeação da professora Nereide Schilaro Santa Rosa para a direção da Equipe de Música da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização, antigo Setor Musical. No âmbito do Ensino Fundamental, a partir de 1993 começaram a oferecer cursos optativos de formação contínua, alguns dos quais existem até hoje. O trabalho musical da professora Nereide, de 1992 a 1996, foi direcionado aos professores e oferecia material muito mais variado do que o realizado no Ensino Fundamental. Neste capítulo veremos as iniciativas para o ensino de música na Educação Infantil a partir de 1992 e, no próximo, veremos como o trabalho musical se deu no Ensino Fundamental, a partir da mesma época, até 2010.

Formada em pedagogia, matemática, desenho, música e artes, a professora Nereide dirigiu a Equipe de Música de 1993 à 1996, durante a gestão Paulo Maluf. Atualmente ela atua como escritora e já publicou cerca de cinquenta livros, dirigidos ao público infanto-juvenil, muitos deles premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e selecionados pelos programas governamentais de incentivo à leitura. Vencedora do Prêmio Jabuti de melhor livro para-didático em 2004, é autora das coleções *Crianças Famosas*, *Biografias Brasileiras* e *Mestres das Artes no Brasil*. Nessas coleções, a professora Nereide levou ao público infanto-juvenil a história de compositores, escritores e pintores famosos como Villa-Lobos, Machado de Assis e Tarsila do Amaral. Destacam-se em sua bibliografia livros para professores sobre arte-educação, como *Educação Musical para 1ª a 4ª Série* (1990) e *Arte-Educação para professores – teorias e práticas sobre visitação escolar* (2006).

Do ponto de vista das Políticas Públicas, deve-se observar que de 1969 a 1983, enquanto na administração da prefeitura de São Paulo alternavam-se políticos da Arena (Aliança Renovadora Nacional), partido conservador a favor da ditadura militar, o ensino de música baseado no Canto Orfeônico manteve-se garantido. Em 1983, porém, quando assumiu o governo

o ex-prefeito Mário Covas, representante do partido opositor, MDB (Movimento Democrático Brasileiro), as iniciativas para o ensino de música começaram a diminuir. Em 1986, Jânio Quadros foi o primeiro prefeito paulistano eleito democraticamente, depois do término da ditadura. Em 1989, foi eleita a ex-prefeita Luiza Erundina, mas foi somente em 1992, quando retornou à administração o ex-prefeito Paulo Maluf, antigo membro da Arena, que a DOT retomou as iniciativas para o ensino de música. Analisando os documentos na Memória Técnica Documental, percebemos um hiato entre os anos de 1985 a 1992 nos documentos arquivados na área de Educação Musical. Também é importante ressaltar que o fato dessa gestão ser favorável ao ensino de música não tira o mérito da professora Maria José, pois, como veremos nesse capítulo e no próximo o trabalho desenvolvido pela Equipe de Música de 1992 a 2010 não teve a mesma dimensão daquele realizado anteriormente até 1983, quando todas as escolas de ensino fundamental tinham aulas de música e professor especialista. Apesar de trazer inovações importantes para o conceito de ensino de música no Ensino Municipal Paulistano, o trabalho da professora Nereide ficou restrito às escolas de Educação Infantil e as iniciativas da Diretoria de Orientação Técnica para o Ensino Fundamental consistiam em cursos optativos, atingindo um número ainda menor de professores e escolas.

A partir de 2000, a ênfase no ensino de música passou a ser menor, com o término da administração de Celso Pitta, sucessor e candidato de Paulo Maluf. O notório incentivo para o ensino de música, nas gestões de Paulo Maluf pode indicar que a manutenção dos cargos da Secretaria de Educação nas mãos das mesmas pessoas, ou, pelo menos, de pessoas que comungavam os mesmos ideais, tenha sido responsável pelas iniciativas para o ensino de música de 1969 a 1983 e de 1993 a 2000. Aqui também fica uma nota: o ensino de música foi mais valorizado nos governos conservadores do que nos mais liberais. Pode-se notar, também, como as mudanças nas administrações alteravam a continuidade do projeto de Educação Musical nas escolas municipais de São Paulo.

A primeira iniciativa da professora Nereide, quando assumiu a direção da Equipe de Música em 1993, foi distribuir nas escolas de Educação Infantil textos sobre o ensino de música e seus efeitos no cérebro da criança, e textos sobre a teoria de Jean Piaget e o construtivismo para a Educação Musical. Percebe-se sob sua gestão ênfase maior na elaboração de textos teóricos para os professores, de autoria da própria professora Nereide, do que em sugestões de atividades práticas como era comum nos documentos publicados pelo Setor Musical até 1983. No período

anterior, os documentos não tinham bibliografia, e deles constavam sugestões de atividades, partituras e composições elaboradas pelas antigas Assistentes Musicais, em resposta à falta de materiais no mercado sobre o assunto. Nesse segundo momento, a professora Nereide trouxe, além dos textos, indicação bibliográfica extensa, apontando leituras de textos de educadores musicais importantes como Violeta Gainza (1966, 1990) e Nicole Jeandot (1990), entre outros, além das referências às obras de Jean Piaget na área de Psicologia da Educação.

Em 1993, a professora Nereide, por meio da Divisão de Orientação Técnica, realizou uma pesquisa com os professores de Educação Infantil para saber se eles consideravam importante a adoção de projeto específico de Educação Musical. Os professores responderam 4 questões:

Questão 1: A educação musical é importante no contexto pedagógico da sua escola?

Nessa primeira questão, todas as respostas foram afirmativas e em muitas apareceram solicitações de professores especialistas em música e de cursos específicos. Foram várias as justificativas para o desenvolvimento de projeto de educação musical tais como: o desenvolvimento do indivíduo de forma global, o desenvolvimento da linguagem, do gosto e da crítica musical, a iniciação musical do aluno, a socialização, a disciplina, entre outros.

Questão 2: Em sua escola existe algum projeto musical sendo desenvolvido?

Das 236 escolas de Educação Infantil que responderam o questionário, apenas 32 desenvolviam um projeto musical na época. Das ações apontadas pelos professores, na maioria das vezes a música era integrada em outros projetos e praticavam-se cantos diários e, algumas vezes, restritos às festas comemorativas. Muitas escolas justificaram a ausência de projeto específico de música pela ausência de orientação para esse trabalho, e solicitavam a presença do especialista.

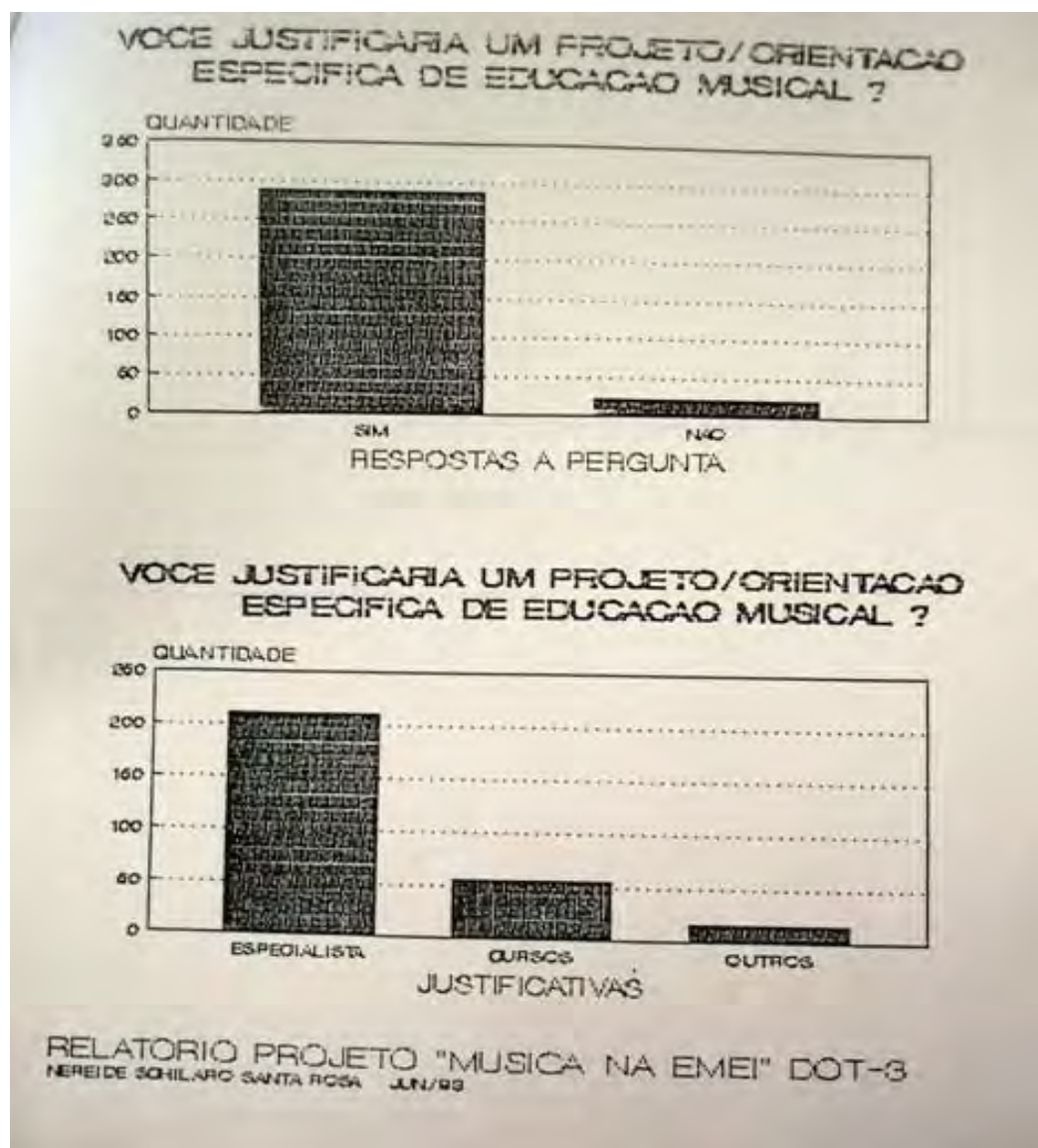
Questão 3: Em caso afirmativo, como ele é desenvolvido e quantos professores estão envolvidos?

Das 32 escolas que desenvolviam um projeto de música, apenas em cinco delas todos os professores se envolviam no projeto, e em duas dessas escolas o projeto era específico de música. Na maioria das escolas o ensino era assumido por dois a cinco professores, por unidade. Além disso, cada escola apresentou um projeto diferente, o que indica que possivelmente a DOT não se preocupava em direcionar o ensino de música de forma igual. Muitas escolas trabalhavam o conteúdo musical dentro de um projeto na área de Arte ou de Linguagem, enquanto, em outras, trabalhavam a música de forma diferente: música clássica, coral, bandinha, confecção de instrumentos, folclore, apostila de canções, som e ritmo, entre outros.

Questão 4: Você justificaria um projeto/orientação específica de educação musical para sua escola?

A essa questão 288 professores responderam que sim, justificariam a necessidade de projeto específico de música para sua escola e apenas 22 professores responderam negativamente. Todos ressaltaram a necessidade de um professor especialista, e muitos citavam a atuação anterior dos educadores musicais na rede.

O resultado final da pesquisa, apresentado na figura abaixo, foi que a maioria dos entrevistados considerava importante um projeto específico de educação musical nas escolas e que a maioria deles desejava a volta do educador musical para a escola (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Relatório *Música na EMEI*, 1993).



Depois de realizar essa pesquisa nas escolas de Educação Infantil, a professora Nereide desenvolveu um projeto de formação contínua para esses professores, denominado “Música na EMEI”. O projeto consistia em um curso optativo de 20 horas distribuídas em cinco encontros, nos quais o professor aprenderia a tocar flauta doce, a construir instrumentos, a criar arranjos para bandinha rítmica, noções básicas de notação musical e de história da música, e um pouco da teoria de Jean Piaget, a Epistemologia Genética (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Música na EMEI, 1993). Na figura abaixo, o cronograma do curso:

1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
. A importância da Música para o homem.	. Pulso e acento rítmicos.	. Vídeo: "Oficina de Instrumentos".	. Notação Musical - por que escrever música?	. Flauta doce soprano (fa, sol, re, do).
. A importância da música na escola.	. Rítmicos binário, ternário e quaternário.	. Oficina - confecção de instrumentos com sucata	. Símbolos: notas, pauta, clave, valores.	. Canções variadas com diferentes temas.
Texto: "A importância da Teoria de Piaget na Educação Musical".	. Bandinha: - exploração livre de formas e sons	- exploração dos materiais	. Texto "A Flauta"	. Avaliação.
. Vídeos: "A música do homem".	- forma usual de tocar	- Elaboração de arranjos	. Flauta doce soprano (si, lá, dó, ré, sol).	
. Sons significativos.	- arranjos em canções folclóricas	- Breve história da música, realizando um paralelo com o próprio desenvolvimento musical da criança (Tempos primitivos, Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Classicismo, Romantismo, Música Contemporânea).	. Canções	
. Sons agradáveis e desagradáveis/Sons vocais e não vocais.	- regência			
. Sons qualidade sonora: timbre, intensidade e altura do som.	- Elaboração de arranjos e canções.			
. Duração e andamento.		. Texto - "Breve História da Música".		

Da mesma forma que, na administração de Maria José Brasileiro, a metodologia proposta pela professora Nereide era o ensino de música por meio do canto, da bandinha rítmica e da flauta-doce. Nota-se, porém, algumas diferenças: não faziam parte do programa os hinos pátrios, tão presentes nos cursos e planejamentos anteriores, e existia preocupação maior com a exploração e criatividade do aluno, advindas da teoria de Piaget. Segundo a Epistemologia Genética a criança é a principal agente do seu processo de aprendizado. Essa idéia era reforçada na justificativa apresentada no projeto:

O trabalho com a música na escola de educação infantil deve servir como apoio ao desenvolvimento cognitivo de nossas crianças. A postura do professor deve estar voltada a explorar, da maneira mais ampla possível, as descobertas musicais que os alunos fizerem, questionando-os e respeitando o seu próprio conhecimento (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Música na EMEI, 1993).

Se antes os materiais elaborados pela Divisão de Orientação Técnica continham exemplos de atividades e partituras de canções, criadas pelas antigas Assistentes Musicais, nota-se nessa segunda uma preocupação maior com a apresentação de referencial teórico. Os documentos na área de Educação Musical, elaborados pela professora Nereide, trazem textos teóricos para reflexão, além de exemplos de atividades. No fechamento dos questionários, aplicados nas escolas de Educação Infantil sobre a relevância do ensino de música, a professora Nereide citou que faltava embasamento teórico nas atividades musicais relatadas pelos professores. Além disso, nesse primeiro conjunto de materiais desenvolvidos pela professora Nereide percebe-se ênfase em textos acadêmicos. Nele aparece um texto de oito páginas intitulado *Importância da Teoria de Piaget na Educação Musical*, da americana Marilyn Pflederer Zimmerman, que foi retirado do livro *Nuevas Perspectivas de la Educacion Musical* de Violeta Gainza e fora apresentado no Congresso da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) em 1982. Aparece também uma breve retrospectiva da história da música ocidental com referências bibliográficas de Domingos Alaleona e Luis Ellmerich, além de texto sobre a flauta doce de 1967, traduzido do espanhol do livro *Curso de Flauta Doce* de Janos Béres. Essa ênfase no embasamento teórico refletia a preocupação, por parte da Divisão de Orientação Técnica, não só com o que seria ensinado nessas aulas, mas como seria ensinado. Pela primeira vez em um documento foi destacada a filosofia de ensino de música que seria desenvolvida nas escolas municipais:

O planejamento da música na escola primária se apóia, costumeiramente, na audição e execução recreativa como meios principais para adquirir conhecimentos musicais. Tais métodos seriam para Piaget meras cópias de uma inexistente realidade musical. Para adquirir conhecimento musical, no sentido Piagetiano, uma criança deve atuar criativamente sobre seu próprio ambiente sonoro. Ao neoconstrutivista Margarete Donaldson nos recorda que a criança constrói a experiência da aprendizagem no seu próprio estilo, o qual reflete sua forma de pensar ((PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Música na EMEI, 1993).

Ao se aproximar da teoria de Piaget, a professora Nereide levou às escolas um conceito de música diferente daquele praticado anteriormente, baseado no Canto Orfeônico. Nos documentos elaborados sob sua direção a importância de desenvolver a criatividade do aluno era enfatizada, além do respeito ao seu tempo de aprendizado e de levar em conta o aprendizado por meio da exploração, experimentação:

É muito importante que as experiências musicais da primeira infância aproveitem o desenvolvimento natural da criança. O ritmo do crescimento musical vai da percepção até a imitação e a improvisação. Todas as crianças pequenas deveriam improvisar fragmentos melódicos e rítmicos. As atividades musicais, na seqüência da aprendizagem, deveriam seguir um modelo similar. A seqüência da aprendizagem musical é como um espiral que se expande acima, na qual os mesmos problemas são atacados a níveis sucessivos, mas são resultados mais completos e mais exatos em cada nível superior (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Música na EMEI, 1993).

Como mencionado no capítulo anterior, o conceito de ensino de música pautado na criatividade e o currículo baseado nas experimentações e indagações dos alunos surgiram no Brasil nos anos 1960 e 1970, e foi essa concepção de ensino que levou à lei de 1971 e à integração das artes. Percebe-se, porém, que essas teorias educacionais, pelo menos na área de música, demoraram a surtir efeito na Rede Municipal de Ensino. Até 1983, o ensino de música era baseado no antigo Canto Orfeônico e somente em 1993 começou a figurar nos documentos a ênfase na criatividade do aluno. Talvez isso se deva à formação das lideranças que escreviam esses textos. Enquanto a formação da professora Maria José e de suas companheiras na área de música era o Canto Orfeônico, a professora Nereide fazia parte da geração de professores formados em Educação Artística, com outra concepção de ensino. Pode-se levantar a hipótese de que as mudanças nas teorias educacionais demoram a vir a afetar a realidade escolar porque o professor à frente da sala de aula e, principalmente, aqueles nos cargos de direção, representam as concepções de ensino de uma geração anterior. É interessante notar que a teoria de Piaget, dos anos 1960, chegou à rede municipal nos anos 1990 como novidade, quando nos anos 1980 Vigotsky já vinha sendo divulgado no Brasil com uma teoria educacional que complementava e ia além dos esquemas de conhecimento propostos por Piaget.

Ainda no texto sobre a relação da teoria de Piaget e a Educação Musical, aparece a idéia de que o aprendizado prático deve vir antes do teórico. Antes de ler e escrever música, as crianças devem tocar, cantar, improvisar e compor:

Os programas musicais do nível elementar deveriam apoiar-se sobre a consciência das crianças e a criação de sons musicais, e transportar-se gradualmente desde a percepção a reflexão cognitiva dos elementos musicais. No começo, os conceitos musicais básicos se desenvolvem através do ouvir e através da experimentação, com os sons e o movimento. A criança escuta, cria e sente aquilo que posteriormente verá escrito. A notação musical é um recurso que o homem tem para escrever sons musicais: o som

vem primeiro (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Música na EMEI, 1993).

A idéia de que a prática deve anteceder o conhecimento teórico estava presente nas filosofias de ensino de música dos educadores musicais da primeira metade do século XX como Émile Jaques Dalcroze, Edgard Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki que apresentaram alternativas ao método tradicional de ensino de música nos conservatórios, que era altamente teórico e focado na formação técnica do aluno. No Brasil, Villa-Lobos também defendeu o ensino prático antes do teórico, como pode ser observado na citação a seguir; entretanto, seus críticos viam o contrário na sua ênfase sobre o ensino da teoria musical e o solfejo.

É óbvio que não é apenas para ler e escrever notas. A música para existir, precisa ter sentido, alma, vida. Desse modo o ensino de música deve ser, desde o começo uma força viva. Ao comparar o ensino de música à aquisição da linguagem, Villa-Lobos chama a atenção para o fato de que a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não, regras no papel. O mesmo procedimento deve ser adotado para com a música. Antes das regras devem vir a vivência, a familiaridade com os sons e suas particularidades. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas. Deve-se deixar o aluno perceber a harmonia com seu próprio ouvido, antes de se deparar com o ensino da mesma. O conhecimento das regras não deve ser um objetivo e, sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido (PAZ, 2000, p.16).

Possivelmente a reiteração da importância da experiência e do fazer musical nos anos 1990, quando isso não era novidade, deve-se ao fato de que o ensino de música praticado nas escolas municipais de São Paulo até 1983 era muito próximo ao Canto Orfeônico de Villa-Lobos e, portanto, tradicionalmente focado na teoria e na técnica musical. Como apresentado no capítulo anterior, os conteúdos previstos nos planejamentos elaborados pelo Setor Musical eram similares em muitos aspectos com o conteúdo do programa de Canto Orfeônico de Villa-Lobos.

Apesar das inovações que o projeto Música na EMEI trazia no sentido de formar os professores para ensinar música por meio da experiência e desenvolvendo a criatividade do aluno, foram poucas as escolas que fizeram parte do projeto. Como dito anteriormente, todas as 236 EMEIS que faziam parte do sistema municipal de ensino em 1993 responderam ter interesse em participar de um projeto específico de música, todavia, desse total, apenas 19 escolas participaram de fato (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Música na

EMEI, 1993). É possível que o número pouco expressivo de escolas participantes se deva ao fato de que o curso foi oferecido como optativo. Não se sabe, porém, se poucas escolas aderiram por não terem real interesse em frequentar o curso ou se a DOT estipulou um número limite de participantes devido ao grande número de escolas. É preciso considerar que, no período anterior, quando o ensino de música era oferecido em todas as escolas, a Rede Municipal de Ensino era menor e, por outro lado, a equipe de música era bem maior.

No início de 1994, foi realizada uma nova pesquisa com as 19 escolas participantes do Projeto Música na EMEI, a fim de averiguar os resultados que o curso para os professores tivera sobre as escolas. Todas responderam que continuaram trabalhando a música em suas unidades depois do curso e que desejavam que o projeto continuasse. Além disso, mais uma vez os professores apontaram a necessidade de se ter um especialista auxiliando a atuação dos professores na área musical. Diante disso, a professora Nereide sugeriu ao final do relatório de avaliação que se investisse na formação de monitores musicais para trabalhar nas EMEIS, como acontecera no passado (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Avaliação Projeto Música na EMEI, 1994). Ela chegou a montar um projeto piloto para a formação de monitores de música, mas este não teve continuidade (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Formação de Monitores, 1995).



Apesar das políticas para a preparação do professor para o ensino de música terem uma abrangência menor, nesse segundo período nota-se a iniciativa de levar em consideração a opinião dos professores sobre essas políticas. No período anterior, não fora observada a aplicação de instrumentos avaliativos para justificar a presença dos projetos de música. A hipótese é que, com o término do regime ditatorial, em 1985, e a implantação da democracia, o professor ganhou voz e os projetos deixaram de ser unilaterais. Por outro lado, talvez a continuidade dos projetos musicais no período anterior tenha ocorrido justamente porque estes eram elaborados pela equipe da professora Maria José, sem necessidade de serem aprovados pelos professores. Como visto no primeiro capítulo, quanto mais agentes considerados no jogo de interesses, mais difícil será a

elaboração de uma política. Provavelmente seja mais difícil implantar a obrigatoriedade do ensino de música hoje, considerando a quantidade de escolas e a quantidade de pessoas envolvidas no processo de decisão.

Depois da repercussão positiva que o projeto *Música na EMEI* teve, a professora Nereide desenvolveu outro projeto em 1994, chamado *Construindo Sons*. Este também se constituiu em um curso optativo de formação contínua para os professores de Educação Musical, mas com o dobro da carga horária anterior. As 48 horas/aula foram divididas em 5 encontros de 4 horas, totalizando 20 horas, mais 12 horas para estudos de textos, e 16 horas para o preparo de atividades musicais (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994). Uma semana de curso poderia não ser o tempo ideal para a preparação de professores que, a princípio, nunca tiveram um aprendizado musical específico; mas é interessante notar que passaram a dar a ênfase na reflexão teórica demonstrada no aumento da carga horária. Pela primeira vez foi reservado um tempo para possibilitar a leitura de textos, evitando assim eventuais desculpas dos professores para não fazê-lo. Também é relevante a preocupação com a continuidade do projeto em sala de aula. A fim de garantir que os professores praticassem o conteúdo aprendido no curso com seus alunos, foi reservado um horário para a preparação de atividades musicais.

A justificativa do projeto *Construindo Sons* traz elementos sobre o tipo de Educação Musical que a professora Nereide pretendia realizar no Ensino Municipal. Percebe-se a influência da teoria de Jean Piaget no trabalho da educadora, quando se refere ao desenvolvimento dos esquemas mentais. Para Piaget, a criança desenvolvia esquemas mentais para poder aprender e esse desenvolvimento era dividido por faixas etárias em sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Segundo Nereide: “Conhecendo as possibilidades do som, seja através de instrumentos musicais, ou até mesmo através do nosso folclore, a criança desenvolve suas estruturas mentais” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994).

E mais uma vez, contrapondo-se ao ensino tradicional e técnico de música, ela apresentava na justificativa do projeto também a noção de que, na escola, o ensino de música não teria como objetivo formar artistas: “Nossa pretensão é formar ouvintes (e quem sabe, até mesmo músicos!), críticos e criteriosos e não formar grandes concertistas” (Projeto *Construindo Sons*, 1994). Além disso, percebe-se a valorização de um trabalho integrado entre as diferentes áreas do

ensino. No projeto a professora Nereide colocou como um dos objetivos do curso: “estabelecer relações entre a música e todas as áreas de estudo (relações lógicas, linguagem, educação física, dança, desenho, artes plásticas, etc)” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994).

Para a professora Nereide, a formação contínua dos professores era uma forma de possibilitar o ensino de música para as crianças de Educação Infantil ao “subsidiar o professor quanto à aquisição de conhecimentos histórico-musicais possibilitando um enriquecimento de seu trabalho cotidiano em sala de aula” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994). Assim como no período anterior, a administração pública privilegiou o investimento na formação do professor que já estava em sala de aula ao invés da contratação de especialistas em música. Convocar um ou alguns especialistas para auxiliar o trabalho dos pedagogos parece que foi uma alternativa encontrada pela Secretaria de Educação, e também, menos custosa para a prefeitura. Fazendo um paralelo com a realidade atual, imaginamos que, mesmo que o número de professores de música fosse suficiente para todas as escolas públicas, poucas secretarias de ensino se disporiam a contratar essa quantidade de profissionais. Uma alternativa para garantir a obrigatoriedade da música na Educação Básica talvez fosse a contratação de alguns especialistas para a formação e o monitoramento das atividades musicais nas escolas. A professora Nereide não teve seu pedido por monitores musicais atendido e seus cursos eram optativos, mas naquela época também não tinha uma lei como justificativa para o convencimento dos administradores.

Outra contribuição do projeto *Construindo Sons* para o ensino de música na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo foi a consideração do conhecimento prévio dos professores que freqüentaram o curso. Antes de freqüentar os encontros, os professores responderam ao seguinte questionário:



PRE - TESTE

CARA COLEGA

No elaboração deste pré-teste, objetivamos uma abordagem dos conhecimentos anteriores ao curso e uma visão das expectativas dos participantes. Assim sendo, pedimos que as respostas sejam claras e objetivas.

1) Se três objetivos que justifique o trabalho com a educação musical na escola de educação infantil.

2) Descreva uma atividade musical na sala de aula.

3) Quanto ao trabalho com a educação musical, você sente:

- ☐ 1) está realizando um bom trabalho
- ☐ 2) não está realizando um bom trabalho
- ☐ 3) não está realizando
- ☐ 4) gostaria de realizar e falta subsídios

4) Numa visão construtivista, qual a importância do trabalho com a música?

5) Qual o papel do professor, numa aula de educação musical?

6) Considerando a interdisciplinaridade, qual o trabalho que pode ser realizado com a educação musical na EMEI?

A partir desse momento, nas apostilas dos cursos da professora Nereide, as primeiras páginas sempre eram destinadas a um pré-teste semelhante a esse, ao qual o professor respondia se desenvolvia trabalho musical em sala de aula e o que ele considerava que deveria ser ensinado em uma aula de música. Sob sua coordenação, a avaliação estava presente antes e depois do projeto ser colocado em prática.

Para o curso *Construindo Sons*, a professora Nereide preparou um texto, de autoria própria, de 24 páginas que fez parte da apostila entregue aos participantes. No texto intitulado *O Desenvolvimento Musico-Cognitivo do Homem*, a professora traz noções de história da música, exemplos musicais de música erudita dos diferentes períodos com sugestões de trabalho em sala de aula, uma seção destinada ao folclore com letras de músicas separadas por regiões do país e partituras, informações sobre instrumentos musicais, além de uma parte destinada ao desenvolvimento musical da criança dentro dos esquemas mentais definidos por Piaget (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994).

Na parte de história da música, a professora justificou a relevância do ensino musical na Educação Infantil ao trazer informações sobre a musicalidade do homem desde a pré-história e de toda criança desde a gestação. Segundo o texto, o homem é um ser musical por natureza e desenvolveu o canto antes mesmo da fala, ao explorar variações de entonação a fim de imitar os sons do ambiente:

Há provas antropológicas de que a música surgiu antes da fala. Os ligamentos que há entre os músculos e os ossos deixam traços no arcabouço esquelético que nos dizem muito sobre como esses músculos eram usados, e possibilitam reconstruções de criaturas pré-históricas (...) Restos de esqueletos humanos mostram indícios de que o uso da voz para a produção da fala remonta a cerca de 80 mil anos! Sugerem, ao mesmo tempo, que o canto tenha começado talvez meio milhão de anos antes (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994).

A construção de instrumentos musicais também é pré-histórica e os vestígios mais antigos de ferramentas específicas para fazer música foram encontrados em escavações na Sibéria há cerca de 35 mil anos atrás (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons*, 1994). O texto também fala do contato da criança com a música desde a gestação, quando o bebê percebe a constante pulsação rítmica do coração da mãe. A partir dali começa o conhecimento do mundo sonoro, elementos que a criança utilizará ao longo da vida para se comunicar por meio da música.

A apostila do curso *Construindo Sons* não teve texto específico sobre a execução da flauta doce, mas o aprendizado desse instrumento fazia parte do conteúdo do curso. Ao final da apostila aparece o questionário sobre teoria musical e algumas partituras. Enquanto no período anterior a prática vocal era a mais enfatizada, percebe-se, nesse período, a introdução da flauta-doce como instrumento favorito para a musicalização na escola. Fazia parte da bibliografia um método de flauta doce da professora Nereide: *Flauta doce – método fácil para crianças* (1993).



Devido ao sucesso do projeto, houve um outro curso na sequência - *Construindo Sons* 2 - no ano de 1995. Nesse ano as escolas municipais de Educação Infantil completaram 60 anos – haviam sido integradas à administração municipal em 1935 (21 anos antes do Ensino Fundamental, antigo 1º grau). Em comemoração ao aniversário da Educação Infantil, todas as

apostilas dos cursos faziam menção aos 60 anos e, talvez, esse momento propício tenha influenciado as iniciativas para o ensino de música nessa área.

A apostila do curso *Construindo Sons 2* tinha 100 páginas e dava continuidade ao curso anterior contendo textos sobre o ensino de música e o desenvolvimento dos esquemas mentais de Piaget, a contribuição da música para o desenvolvimento do cérebro humano, partituras para flauta, músicas folclóricas e uma extensa parte com indicações de como construir instrumentos utilizando sucata. A carga horária do curso era a mesma do anterior: 48 horas distribuídas em cinco encontros (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Construindo Sons 2*, 1995).

Nos projetos da professora Nereide, percebe-se duas influências: a do ensino do instrumento, no caso a flauta-doce, com leitura de notas e teoria musical da qual a educadora não abriu mão e, por outro lado, a ênfase na expressividade e nas experimentações sonoras dos alunos. A intenção de um equilíbrio entre o ensino da técnica e da expressividade é um fato que destaca esses projetos dos demais analisados nessa pesquisa. As teorias educacionais que criticavam o ensino tradicional de música, na prática não conseguiam sucesso nos resultados pois a formação polivalente dos professores se mostrou insuficiente e, em muitos casos, a criatividade e liberdade de expressão foram confundidas com fazer qualquer coisa.

Ao discorrer sobre como deveria ser a educação estética, o teórico da educação Lev Vigotsky (1984), disse que, apesar da função da educação estética na escola não ser a de formar artistas, o ensino de qualquer linguagem artística não poderia prescindir completamente da técnica:

O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem (VIGOTSKY, 1984, p.350).

O autor defendia o equilíbrio entre técnica e expressividade ao propor o aprendizado de uma técnica que liberta ao invés de aprisionar, que é ferramenta de expressão e amplia a possibilidade de ação ao invés de podar o artista em seu esforço para se adequar ao método. O autor criticava o ensino musical altamente teórico que prevalecia em seu tempo na Europa, questionando a orientação profissionalizante do ensino de música na escola e os danos

psicológicos que esse tipo de ensino encerrava ao desprender tanto tempo e esforço em uma atividade alheia aos interesses da criança:

O ensino profissionalizante da arte encerra bem mais perigos do que utilidade pedagógica. Produzem impressão desalentadora no psicológico as experiências estéreis e maciças de ensino da música a toda criança, que nos últimos decênios se tornaram regra obrigatória para a classe média abastada na Europa e na Rússia. Se atentarmos para o grande número de energia que se gasta de forma estéril no domínio da técnica sumamente complexa do piano, se compararmos isto aos ínfimos resultados que se obtém ao término de muitos anos de trabalho, não poderemos deixar de reconhecer que essa experiência maciça para toda uma classe social terminou no mais vergonhoso fracasso (VIGOTSKY, 1984, p.350).

Na história da música, a distinção entre os aspectos teórico e prático sempre esteve presente nas discussões a respeito de estética musical. Uma proposta de ensino musical direcionada somente para a prática desconsidera que, sem técnica, limita-se a quantidade de recursos que o aluno consegue utilizar, a quantidade de coisas que ele consegue fazer, pois se olharmos para o repertório, inclusive o de música contemporânea, geralmente junto a um alto grau de expressividade existe a demanda por um alto grau de técnica. A técnica, portanto, é ferramenta para a expressão. Por outro lado, busca-se até hoje alternativas ao ensino de instrumento, tradicionalmente técnico, que engessa o aluno, sem abrir espaço para a criatividade.

A crítica deveria estar, portanto, não no ensino da técnica, mas na sobreposição da técnica sobre a expressividade. Não se trata de não ensinar mais a notação tradicional, ou a técnica de um instrumento específico, mas permitir e estimular que o aluno crie sua própria notação, que conheça outros códigos, que improvise, componha e toque com expressividade desde o início.

Parece que a professora Nereide buscou essa proporção em seus cursos, pois, ao mesmo tempo, que insistiu em um fazer musical criativo, trazendo textos da área de Educação, e um viés mais pedagógico para falar de ensino de música, ela não abriu mão de que os professores de Educação Infantil aprendessem a tocar um instrumento, a ler música e conhecer pelo menos minimamente o vocabulário técnico musical. Apesar do repertório proposto por ela estar focado na música folclórica e na música erudita, Nereide levou um conceito novo de Educação Musical diferente do Canto Orfeônico para a escola.

Não podemos deixar de notar, porém, que a prática generalizada do ensino da flauta doce como sinônimo de musicalização é bastante criticada entre os educadores musicais. Isso

ocorre devido à larga utilização de instrumentos de plásticos em salas de aulas abarrotadas, resultando numa poluição sonora que afasta tanto alunos quanto professores dessas aulas de música. Além disso, os cursos da professora Nereide eram direcionados a professores de Educação Infantil, o que torna ainda mais preocupante a utilização da flauta doce como instrumento escolhido. Os documentos não explicitam se a idéia era que o professor aprendesse a tocar flauta doce para ele tocar para os alunos ou se ele ensinaria as crianças a tocarem, no entanto, considerando a possibilidade da segunda opção, é importante frisar que a flauta doce não é o instrumento mais indicado para a musicalização de crianças na fase da Educação Infantil (até 5 anos). As crianças dessa faixa etária têm as mãos bastante pequenas e sentem dificuldade em fechar corretamente os orifícios da flauta doce, obtendo uma sonoridade adequada.

Isso não exclui, por outro lado, a possibilidade de realização de projetos de qualidade com esse instrumento. É um instrumento acessível e portátil, e existe a flauta doce na versão pedagógica, feita com orifícios menores, para o melhor manuseio por parte das crianças. Ainda assim, a idéia de que qualquer pessoa está apta a ensinar esse instrumento em pouco tempo leva à desafinação em sala de aula.

A carga horária dos cursos da professora Nereide, considerando a quantidade de conteúdos que eram tratados, era muito pequena. Todavia é bem provável que o objetivo do ensino desse instrumento era que as professoras tivessem alguma ferramenta, além da voz, para auxiliá-las em sala de aula, e não necessariamente que elas fossem ensinar as crianças a tocar flauta.

Ainda em 1995, a professora Nereide realizou o projeto *Encontros de Capacitação*. Com a ajuda das educadoras musicais Dayse Chada Dentine e Selma Marques de Oliveira, esse curso abrangeu uma quantidade maior de professores, recebendo 100 participantes. Para cada encontro foi elaborada uma apostila, de aproximadamente 30 páginas cada, e foi discutido um tema diferente. No primeiro encontro foram apresentados alguns norteadores programáticos da Educação Musical na Educação Infantil (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Encontros de Capacitação Musical, 1995).

Em sua proposta curricular para essa faixa etária, a professora Nereide estabeleceu três estágios pelos quais a criança deveria passar em seu aprendizado musical. No primeiro estágio a criança reproduz e cria sons e começa a desenvolver a noção de tempo e espaço. No segundo estágio, além de continuar o aprendizado dos elementos anteriores, a criança passa a

representar os eventos sonoros e suas propriedades, por meio de símbolos. No terceiro estágio, finalmente, além de continuar desenvolvendo todos os itens anteriores, a criança inicia o aprendizado da notação musical tradicional. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Encontros de Capacitação Musical, 1995).

A organização dos conteúdos musicais em estágios, contida nessa apostila pode ser consultados nos anexos desse trabalho, mas, para melhor visualizar a proposta curricular proposta na época, elaborei um quadro sinótico que ajuda a visualizar o caminho pelo qual a criança deveria passar segundo essa metodologia:

	1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio
I - reprodução e criação de sons	• escutar, localizar, identificar e reconhecer sons vocais e não vocais. • audição de músicas eruditas. • Canções simples e que nomeiem objetos, ações, animais e os nomes das crianças.	• reproduzir e criar sons partindo de modelos que trabalhem com as qualidades do som. • Reconhecer os parâmetros do som (timbre, altura, duração, intensidade e densidade) e estabelecer relações entre eles.	• reproduzir e criar sons partindo de modelos que trabalhem as dualidades agudo/grave, forte/fraco, longo/curto, rápido/lento. • reconhecer os parâmetros do som e estabelecer relações entre eles.
II – noção de tempo e espaço	• movimentos corporais acompanhando canções simples, rodas cantadas, marchas, batidas de pés e mãos. • construção de objetos sonoros. • pulsação: compasso binário.	• reproduzir e criar sons considerando sua duração e depois nos ritmos binário, quaternário e ternário. • arranjos instrumentais destacando tempo forte e fraco e a sílaba tônica das palavras. • exploração de sons e ruídos.	• construir instrumentos musicais e pesquisar sons com eles. • criar diálogos e histórias com os sons. • reproduzir e criar movimentos para representar os sons de músicas clássicas.
III - representação		• criar marcas gráficas para representar as propriedades musicais a partir da construção de hipóteses sobre o ritmo e intensidade do som.	• cantar narrando situações.. • ordenar os sons pela altura. • nomear os instrumentos da bandinha e classificá-los segundo suas famílias. • Criar marcas gráficas para representar ritmo, intensidade, altura e duração.
IV – notação musical			• aproximar a criança de marcas gráficas convencionais de notação musical, a partir de desenhos e histórias. • criar e comparar a notação musical inventada pelos alunos. • ler essas notações, locando

O programa curricular proposto pela professora Nereide era linear e acumulativo. Os conteúdos desenvolvidos no primeiro nível deveriam ter continuidade no segundo e no terceiro e, para garantir isso, na apostila, os conteúdos de cada nível foram repetidos nos níveis subseqüentes e acrescidos de elementos. Assim, por exemplo, a criança deveria reconhecer e reproduzir sons de animais e objetos do primeiro ao terceiro nível, com a diferença de que no terceiro ela deveria ser capaz de reconhecer as qualidades desses sons, representá-los graficamente e criar histórias e combinações com eles. Não há menção a chegar a compor ou improvisar, como aparece nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RECNEI, 1998), mas sua proposta antecipou muitos conteúdos que os referenciais vieram a trazer para o ensino de música. A idéia de que a criança deve explorar os sons, representá-los com gestos corporais e com desenhos próprios está presente nos referenciais e é atual. Isso que mostra a importância do ensino musical que ela estava propondo naquele momento. Caso a política de incentivo a esses projetos tivesse continuado, talvez professores, diretores e coordenadores de Educação Infantil não precisassem nem se preocupar agora com a implantação do ensino de música obrigatório.

O projeto traz conceitos importantes que se distanciam do ensino tradicional de música, em que se aceita e se estimula que a criança desenvolva suas próprias hipóteses, criando formas de representar a música que ouve ou que inventa, de forma a poder reproduzi-la novamente. Com os anos, ele poderia evoluir para um conceito de aprendizado em rede, mais atual, em que temas geradores levantados pelos alunos estimulassem a pesquisa e o trabalho em sala de aula. Por vezes aparece nos documentos, ainda que em estado embrionário, o desejo de agregar outros conhecimentos além dos musicais nas aulas de música. Diversas vezes menciona-se a palavra interdisciplinaridade e, ao definir os objetivos de um de seus cursos, afirma que o ensino deveria: “Favorecer a transdisciplinaridade estabelecendo relações entre a música e todas as áreas de estudo (relações lógicas, linguagens, educação física, dança, desenho, artes plásticas, etc.)” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Encontros de Capacitação Musical, 1995).

O repertório indicado utilizado nesses encontros baseava-se em música erudita e em música folclórica, característica comum ao período anterior, sem abrir espaço ainda para a música contemporânea, popular e de outras culturas. No entanto, a ênfase no repertório erudito /

folclórico nacional e no aprendizado dos parâmetros do som era uma característica comum entre os educadores musicais nos anos 1990. Nessa época, as idéias de educadores musicais como Schafer, de ensinar e incentivar produções musicais aos moldes da música contemporânea estava começando a figurar no meio acadêmico.

Por outro lado, a idéia Piagetiana de que a criança deve amadurecer, desenvolver esquemas mentais para aprender também é evidente no programa apresentado. Assim como na teoria, depois chamada de construtivismo, o programa prevê que a criança passe por uma fase exploratória até desenvolver sua capacidade simbólica em níveis cada vez mais complexos. No caso, o professor era orientado a deixar a criança explorar os sons, identificar suas particularidades, criar símbolos para representá-los e só então se aproximar da simbologia pré-existente, tradicional. É importante ressaltar também que as apostilas traziam partituras e glossários para explicar os muitos termos técnicos musicais que aparecem no texto, o que indica cuidado com a formação musical dos professores chamados polivalentes (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Encontros de Capacitação Musical, 1995).

É muito importante que a criança em fase de letramento desenvolva também formas de representar sons. Valorizando o processo criativo do aprendizado da notação musical, ainda em 1995, Nereide desenvolveu o projeto *O Processo de Construção da Escrita Musical*. Depois de ampliar a possibilidade de abrangência dos cursos, chamando duas educadoras para dirigi-los junto com ela, a professora Nereide conquistou uma carga horária maior para esse projeto que passou de 48 para 66 horas no total. O curso foi dividido em três módulos de 22 horas, sendo quatro encontros de três 3 horas, mais 10 horas de estudo de texto e planejamento de aula para cada módulo. Assim como os anteriores, esse curso foi ministrado em caráter optativo. As apostilas na Memória Técnica Documental mostram que o curso foi oferecido separadamente para coordenadores pedagógicos e especialistas que atuassem na Educação Infantil e os demais professores de Educação Infantil. No total foram feitas 150 inscrições e, dessa forma, esse curso conquistou maior abrangência que todos os anteriores (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Processo de Construção da Escrita Musical, 1995).

Devido às especificidades desse curso, solicitava-se que os participantes levassem caderno com pauta musical para os exercícios de notação. Todos os participantes tiveram também que tocar algum instrumento, pois o projeto previa a noção de harmonia e acordes com o uso de instrumentos como xilofone, flauta-doce, violão e piano. Por outro lado, os coordenadores

pedagógicos e especialistas tiveram que cumprir tarefas mais complexas que os demais professores. Segundo o programa, aqueles deveriam desenvolver com as crianças exercícios sobre representação gráfica musical e apresentar para o grupo, incumbido então de analisar essas atividades. Fazia parte de sua avaliação também a elaboração de um texto sobre a construção de marcas gráficas musicais, relacionando com a notação musical tradicional. Além disso, os coordenadores e especialistas tiveram que construir uma melodia considerando as qualidades do som e utilizando corretamente a notação musical tradicional para grafar o ritmo. As tarefas dos outros professores de Educação Infantil eram diferentes: eles fizeram exercícios de notação musical e elaboraram um texto para o título *Os sons que eram amiguinhos* (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Processo de Construção da Escrita Musical, 1995). É possível que os grupos tenham sido divididos para exigir mais daqueles que tivessem mais formação.

Para cada módulo foi elaborada uma apostila, cada qual com um tema diferente:

1º módulo: análise e pesquisa

2º módulo: melodia e harmonia

3º módulo: cor e forma – flauta doce

Cada curso optativo de música tinha um enfoque diferente e eles se complementavam na preparação do professor de Educação Infantil para o trabalho musical. A justificativa desse projeto mostra a intenção de que os cursos fossem complementares ao oferecer subsídios para o professor:

A escrita musical como processo de construção do conhecimento proporciona mais uma opção ao professor em sua ação em sala de aula, de tal forma que auxilia o desenvolvimento das estruturas do pensamento de seus alunos. Para tanto é do interesse do especialista apropriar-se de mais esta forma de representação. A notação musical deve ser uma ação consciente, sendo assim o ritmo, a melodia e a harmonia devem ser trabalhados de tal forma que proporcionem a ação do aluno sobre os sons (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Processo de Construção da Escrita Musical, 1995).

A apostila do primeiro módulo tem 81 páginas de textos. Uma parte é dedicada a estabelecer relações entre a teoria de Piaget e o ensino de música e a outra à leitura e escrita

rítmica a partir de símbolos e da notação tradicional. Aparecem também os Norteadores Programáticos da Educação Musical na Educação Infantil.

Na parte dedicada à teoria de Piaget, o texto *A Importância da Teoria de Piaget na Educação Musical* (ZIMERMMAN, 1990), o texto *O Processo de Construção da Música na Criança Pré-Operatória* (SANTA ROSA, 1994) e mais dois textos do próprio Piaget (1973): *A função Semiótica ou Simbólica* e *As Significações e Seus Sistemas* falam sobre a importância da imitação na fase pré-operatória e da gênese do símbolo na criança. Os demais textos referem-se à construção da notação rítmica pela criação por meio de símbolos até se aproximar da notação tradicional.

1996 foi o último ano em que a professora Nereide esteve à frente dos projetos de música no setor de Educação Infantil da Diretoria de Orientação Técnica. O último projeto realizado foi denominado *Encontros de Capacitação Musical 2* e foi dividido nos seguintes módulos:

1- A Linguagem dos Sons e dos Ritmos: contendo textos, utilizados em outros cursos, sobre a confecção e utilização de instrumentos de bandinha rítmica.

2- Musicalização Infantil: coletânea de partituras de músicas infantis e alguns cânone. As partituras vêm cifradas, possibilitando a participação de um instrumento harmônico e a última música é arranjada para piano. Considerando que o material não é acompanhado de CD, provavelmente era esperado que as professoras soubessem ler partitura, o que era ensinado nos cursos em que o ensino da flauta doce fazia parte do programa.

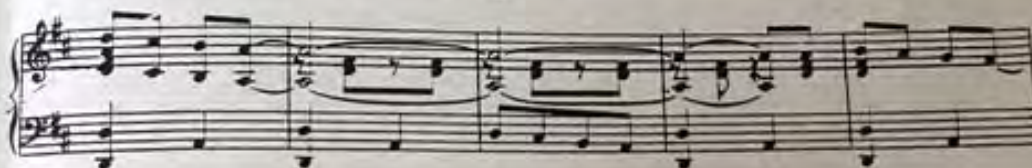
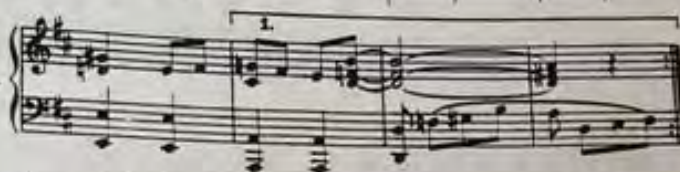
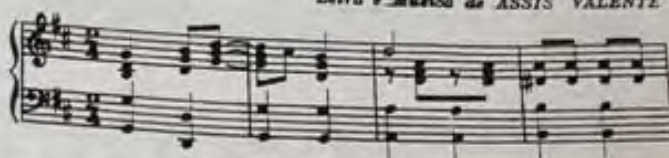
BOAS FESTAS

MARCHA

Letra e Música de ASSIS VALENTE

I.
Anoticeu.
O sino gemeu.
A gente ficou
Feliz a rezar!
Papai Noel,
Vê se você tem
A Felicidade
Pra você me dar!

II.
Eu pensei que todo mundo
Fosse filho do Papai Noel,
Sem ansim, felicidade
Eu pensei que fosse uma
brincadeira de papel!
Já faz tempo que pedi,
Mas, o meu Papai Noel não vem...
Com certeza já morreu,
Ou então felicidade...
É brinquedo que não tem!



3- Danças Folclóricas: explicações sobre diferentes manifestações populares como Caninha-Verde, Jongo, Calango, com letras de músicas e passos de dança, partituras e sugestões de atividades.

4- Coral Infantil: trazendo explicações sobre a classificação de vozes, indicações de repertório, algumas noções de regência e técnica vocal, quatro partituras de vocalizes, dois 2 arranjos para músicas folclóricas com algumas aberturas de vozes e dois 2 cânones.

O trabalho de formação de professores que a professora Nereide realizou na Educação Infantil, apesar de não ter atingido todas as escolas como na gestão da professora Maria José, consistiu em um grande passo para as políticas para a Educação Musical no Ensino Municipal de São Paulo. Ela se preocupou com o embasamento teórico musical, de Educação e Educação Musical , preparou um programa a ser seguido na Educação Infantil e apresentou diferentes repertórios e diferentes formas de fazer música na escola: coral, bandinha, música folclórica, música erudita. Talvez a contribuição mais importante de seus cursos tenha sido a ênfase em um fazer musical criativo, distanciando essas aulas do antigo Canto Orfeônico. A idéia de que o conhecimento musical é construído pela própria criança por meio da exploração rompe com a prática observada nos documentos e relatos do período anterior. Ao mesmo tempo, nota-se certo equilíbrio entre a livre-expressão e os conhecimentos mais técnicos, pois a professora não abriu mão de que os participantes dos cursos aprendessem a ler e tocar música e enfatizou nos mesmos que as brincadeiras e os símbolos, criados pelas crianças para grafar sons, deveriam se aproximar em determinado momento da prática musical tradicional. Esse balanço é importante, considerando as críticas feitas ao movimento da Criatividade, que levou o termo a ser confundido com “vale-tudo” pedagógico e à prática tradicional do ensino da música, demasiadamente focada na técnica, visto que as duas apresentaram problemas. Nesse capítulo vimos a importância dos gestores para a manutenção de uma política, ao perceber que as iniciativas para a Educação Musical voltaram a aparecer no município de São Paulo em 1992. No próximo capítulo veremos as iniciativas para a Educação Musical no Ensino Fundamental a partir desse período até 2010. As ações dos servidores públicos parecem ser importantes para o sucesso de uma política, pois, como veremos no capítulo seguinte, a atuação da professora Nereide e de sua equipe na Educação Infantil foi mais rica do que a realizada no Ensino Fundamental.

4. INICIATIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DE 1996

Analisando os documentos referentes ao ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, elaborados pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) entre 1969 e 2010, percebemos três momentos distintos. O primeiro compreende os anos de 1969 a 1983, período em que a professora Maria José Brasileiro do Prado Bohn esteve à frente do Setor Musical, desenvolvendo um projeto de música que alcançou todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Após a aposentadoria da professora Maria José, as iniciativas para o ensino de música diminuíram, mas foram retomadas em 1992, ano em que o prefeito Paulo Maluf foi retomou o poder do município. A partir dessa data, localizamos o segundo período entre os anos de 1992 a 1996, período no qual a professora Nereide Schilaro Santa Rosa dirigiu o projeto de Educação Musical nas escolas municipais de Educação Infantil, que oferecia cursos de formação contínua para os professores.

Neste capítulo abordaremos o terceiro e último período que se caracteriza pelas iniciativas, para o ensino musical, realizadas a partir de 1996, último ano da gestão Paulo Maluf, quando a DOT voltou a elaborar cursos e materiais sobre Educação Musical direcionados também aos professores de Ensino Fundamental. Na sequência, entre os anos de 1997 a 2000, que correspondem à gestão do prefeito Celso Pitta, foram criados vários cursos optativos de formação contínua em música. Candidato vencedor do ex-prefeito Maluf para sua sucessão, o prefeito Pitta manteve na área de educação a mesma orientação e os mesmo integrantes dos cargos dentro da Diretoria de Orientação Técnica. A partir de 2001, ano de início da gestão Marta Suplicy, observa-se que embora inovações não tenham sido feitas, a maior parte dos cursos criados entre 1996 e 2000 foi mantida, com pequenas alterações, até o final do ano de 2010, quando o professor João Queiroz, então responsável pela área, se aposentou e a coleta de dados dessa pesquisa foi concluída.

Não é por acaso que 1996 foi o ano em que a Diretoria de Orientação Técnica voltou a investir em cursos de formação em música para os professores do Ensino Fundamental. 1996 foi o ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, a qual determinou que o ensino de Arte fosse obrigatório para todos os níveis da Educação Básica, contemplando as quatro áreas artísticas - música, teatro, dança e artes visuais. Além da mudança na legislação, pode-se indagar se o fato da administração do município estar nas mãos de Paulo Maluf nesse momento tenha

contribuído para o incentivo ao ensino de música, conhecido por gostar de música – era pianista e chegou a tocar com a Orquestra Sinfônica Municipal no Teatro Municipal em 1983 – e incentivar essa atividade na área da educação. Pode-se indagar, também, se a manutenção nos postos e a volta de pessoas que detinham as lideranças na área educacional do município à época da professora Maria José, foi razão para que a atenção se voltasse novamente para o ensino de música. Muitas conjecturas podem ser feitas. Fossem outras pessoas no poder, naquele momento, possivelmente a lei teria sido interpretada de forma diferente, talvez gerando maiores incentivos para o teatro ou para a dança do que para a música, por exemplo. Os depoimentos do projeto História Oral, gravado em 1996 com professores da rede, mostram que as pessoas que trabalharam com a professora Maria José Brasileiro, e que estavam nesse momento trabalhando na Diretoria de Orientação Técnica, viram nessa lei uma oportunidade de retomar as iniciativas para o ensino de música realizadas nos anos 1970 e 1980.

Dois grandes incentivadores desse movimento para a volta do ensino de música foram os professores Sólon Borges dos Reis, então Secretário da Educação, e o professor Ronnie José Senne Costa, então Superintendente Municipal da Educação. O professor Sólon era escritor e poeta e, na apostila sobre o Hino à Bandeira Nacional, distribuída em 1996 aos professores, aparece um poema de sua autoria intitulado *Oração à Bandeira*. O professor Ronnie, por sua vez, ingressara no Ensino Municipal em 1958, um ano depois da professora Maria José Brasileiro, e trabalhara durante anos ao seu lado. Em 1996, o professor Ronnie criou o NACI - Núcleo de Ação Cultural Integrada – que envolvia outros professores que haviam trabalhado com Maria José e buscou retomar o seu trabalho musical. As primeiras iniciativas do NACI foram ampliar o trabalho com bandas e fanfarras, contratando especialistas para essa função e retomar os Concertos Matinais, levando as crianças para assistir a óperas no Teatro Municipal. O professor Ronnie também foi responsável pelo projeto História Oral, que homenageou professores aposentados da Rede Municipal de Ensino, cujas atuações tiveram destaque na história da Secretaria, dentre eles, a professora Maria José Brasileiro do Prado Bohn. O depoimento da professora, que contou com a colaboração dos antigos Assistentes Musicais, enfatizou a importância do trabalho musical realizado na época e o próprio professor Ronnie apareceu no vídeo manifestando a intenção da Secretaria de retomar as atividades musicais por meio do NACI. Na citação abaixo, extraída do vídeo História Oral, a professora Maria José, fala sobre o NACI e o momento propício para a volta do ensino de música que a LDB de 1996 proporcionou:

Eu não sei bem o que é o NACI, mas eu soube que estão fazendo novamente o trabalho no Teatro Municipal, agora com a ópera. Soube, também, pelo professor Valdemir (então diretor da DOT) que o coral já se apresentou com 900 vozes. Soube pelo Diário Oficial que estão chamando professores com nível superior para ocupar o cargo de instrutores de fanfarra. Isso só nos honra porque é uma continuidade do nosso trabalho, quando se deu tudo por acabado. A atual administração resgata, começa a resgatar, dentre outros o professor Sólon. A lei federal está aí e ela vai voltar com música no currículo. A música é importante e sempre será - Maria José Brasileiro do Prado Bohn (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Analisando os depoimentos do Projeto História Oral, parece que muitas pessoas que trabalharam com Maria José Brasileiro, e que partilhavam de seus ideais, vislumbraram na LDB de 1996 o momento e a oportunidade para retomar esse discurso:

Eu acho que esse trabalho, que foi realizado durante esses vinte anos com a professora Maria José, foi ao mesmo tempo criativo e construtivo. Para que isso fosse possível existiu um grupo de pessoas que comungava de um ideal, das mesmas idéias, havia um consenso, cujas palavras de ordem foram sempre ousadia, garra, confiança no outro, amor, colaboração, sensibilidade e emoção. Então eu acho que tudo isso nos tornou seres históricos. Tanto que a relevância histórica está concretizada aqui hoje, aqui e agora. Hoje nós somos um arquivo vivo do ensino municipal, nós somos responsáveis por uma faceta do Ensino Municipal. Esse resgate não se dá somente num nível educacional, mas num nível legal também. As nossas autoridades estão preocupadas com esse resgate! Então música na escola vai ser resgatada a nível legal, e nós esperamos também no nível prático, de prática educativa, nós estamos vivendo essa necessidade. E a Leonor disse uma coisa muito importante: se o nosso aluno estiver envolvido com a música, com a dança, com qualquer tipo de expressão artística, ele vai desviar o seu caminho da violência, das drogas, etc. Eu acho até que é um ponto muito importante para a gente refletir: por que nós estamos nessa onda de droga, de violência e de medo? Acho que alguma coisa tem que ser feita nesse sentido, para o desenvolvimento da sensibilidade e das emoções. - Professora Neusa Montoro (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

O fato de a gravação dos depoimentos da antiga equipe de música para o Projeto História Oral ter ocorrido em 1996, aliada à ênfase na divulgação das ações realizadas pelo Departamento de Ensino para o retorno do ensino de música nas escolas municipais, demonstra o impacto que a lei teve no município. Na citação abaixo, o professor Ronnie fala sobre o pioneirismo do trabalho da professora Maria José e a importância de registrar esse trabalho:

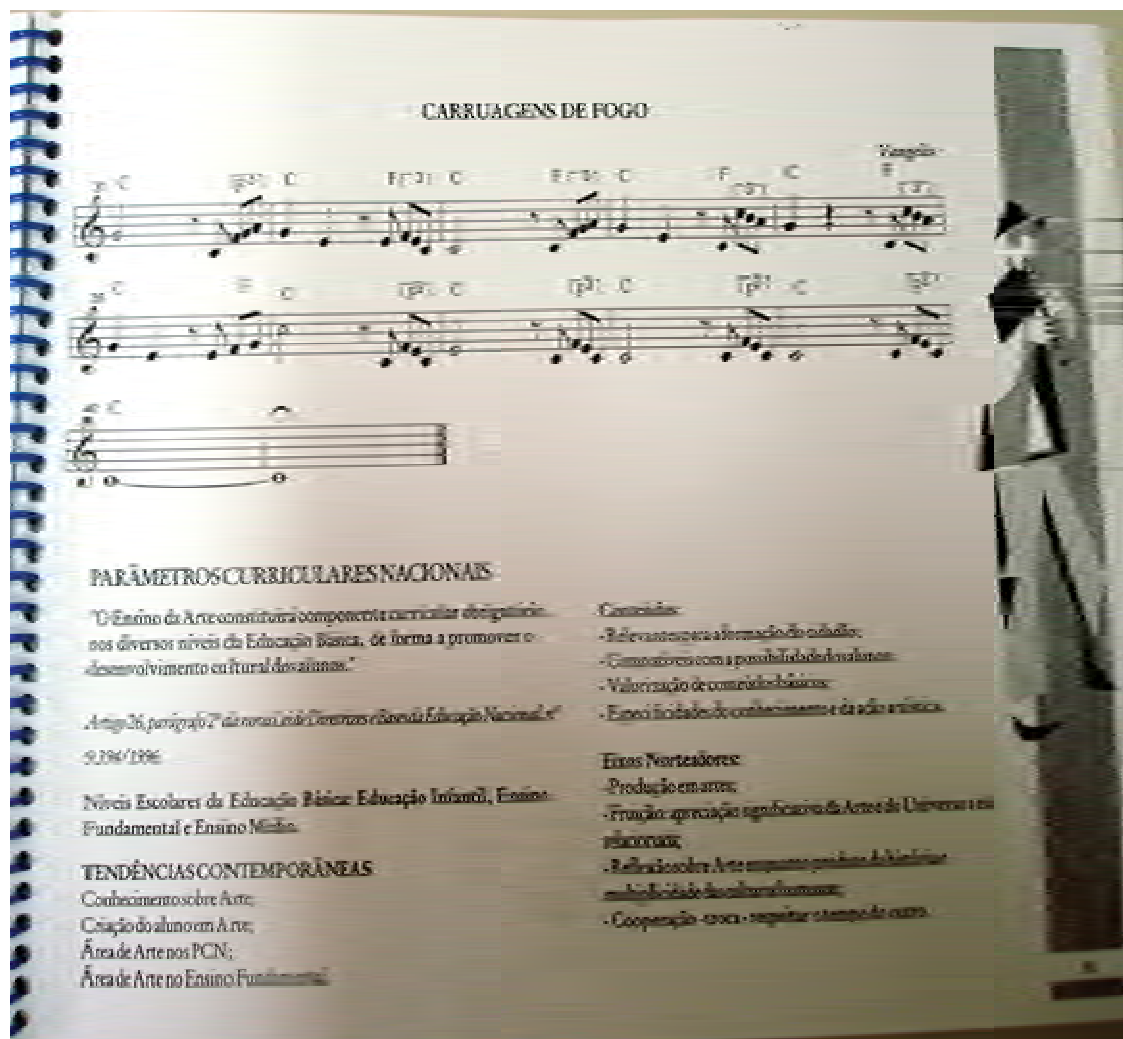
Na realidade a satisfação é nossa de vê-las todas aqui hoje contando a história importante que vocês fizeram no Ensino Municipal, porque o Ensino Municipal é isso:

são fatos importantes que aconteceram em diferentes décadas e que representaram, que formaram, que fizeram crescer, e, que está dando frutos maravilhosos, deixando exemplos significativos, isso é o Ensino Municipal e nós devemos isso a quem? Aos pioneiros, àqueles que deram seu sacrifício e seu suor para que o Ensino Municipal se firmasse e se tornasse isso que nós temos hoje. Vocês sabem que a casa é de vocês. Quando a gente pensou em fazer esse memorial, pensou-se justamente nessa finalidade, de registrar aqui tudo aquilo que aconteceu de importante dentro do Ensino Municipal e trazer aquelas pessoas, que em determinadas épocas, ou por alguma oportunidade, ou pela sua capacidade, é óbvio, fizeram parte daquele momento do Ensino Municipal. Então vocês podem estar certos que de todos significam muito para nós e sempre continuarão significando muito. Porque o Ensino Municipal é acima de tudo isso, é amizade, é coração, é relacionamento assim muito próximo e que a gente nunca pode deixar isso perecer. - Professor Ronnie José Senne Costa (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Além do projeto com o Teatro Municipal e a contratação de novos professores de bandas e fanfarras, o NACI promoveu cursos de violão para as crianças de vinte escolas, contratando dois professores para cada uma delas. A iniciativa abrangia poucas escolas, considerando o tamanho da Rede Municipal de Ensino, mas sinalizava uma tentativa de retomar as atividades do Setor Musical, que tivera uma atuação tão importante no passado.

Eu sou feliz por ter aprendido com vocês e por estar tentando resgatar junto com o pessoal do NACI esse trabalho. Você citou a ópera, mas nós temos também um outro projeto: vamos ter vinte escolas que vão receber vinte violões, e receber também dois professores de música em cada uma dessas escolas, (...) com vinte alunos por turma, então serão 160 alunos nessas vinte escolas - Professora Maria Antonia P. Oliveira Cichini (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996).

Na mesma época também foram criados vários cursos optativos de formação contínua para os professores da rede. Analisando as apostilas desses cursos, mais uma vez pudemos perceber como a lei de 1996 foi recebida por algumas pessoas do Ensino Municipal - como uma forma de resgatar o ensino de música. Nas últimas páginas dessas apostilas apareciam informações sobre a LDB de 1996; e, após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, eles também eram mencionados nessas apostilas, como podemos ver na imagem abaixo:



Esses cursos de bandinha rítmica, flauta doce e coral tiveram continuidade até o final desta pesquisa em dezembro de 2010, quando o professor João Queiroz, responsável pelos mesmos, se aposentou. Não sabemos se esses cursos continuarão a serem oferecidos, todavia sabemos que esses cursos são de responsabilidade do Setor Musical, que hoje faz parte dos Setores Especiais, vinculado ao Departamento de Orientação Técnica. É interessante salientar, por outro lado que, enquanto na época anterior o Setor Musical era formado por doze coordenadoras e cada escola tinha um Assistente Musical; até o final desta pesquisa, a equipe de música era formada apenas por duas pessoas: o professor João Queiroz e o maestro Marcelo Bonvenuto, responsável pelas Bandas e Fanfarras.

Em 1996, além das visitas ao Teatro Municipal, o NACI retomou o curso sobre o Hino à Bandeira Nacional. A apostila é muito semelhante à de 1973, trazendo informações sobre o histórico do hino, a legislação, os erros freqüentes na sua execução e a partitura do mesmo:

Í N D I C E	
Apresentação.....	04
Introdução.....	05
Histórico do Hino à Bandeira Nacional.....	06
Biografia dos Autores.....	07
Legislação.....	09
Desenho Modular da Bandeira.....	17
Oração à Bandeira - Prof. Sálton Borges dos Reis.....	18
Letra do Hino à Bandeira Nacional.....	19
Metodologia sobre o Hino à Bandeira.....	20
I - Objetivos Gerais.....	20
II - Conteúdo.....	20
III - Estratégias.....	21
IV - Principais Defeitos observados na Execução do Hino...	21
V - Roteiro para Interpretação da letra.....	22
Partitura Musical.....	26
Legislação da Bandeira do Município.....	28
Partituras: Hino à São Paulo.....	36
Fibra de Herói.....	37
Tema de São Paulo.....	40
Bibliografia.....	42

A apresentação da apostila do Hino à Bandeira Nacional foi redigida pelo professor Waldemir José Giberni, então diretor da Diretoria de Orientação Técnica, e traz como justificativa a importância da música para a formação moral e cívica dos alunos. Diferente do trabalho realizado pela professora Nereide Schilaro Santa Rosa, na Educação Infantil, que inovou

ao trazer a importância da criatividade no ensino de música, o trabalho do NACI de “resgate” do trabalho da professora Maria José Brasileiro reafirmou idéias do Canto Orfeônico:

Na escola, a música é um dos meios mais eficazes de se atingir as crianças e os jovens; influencia-lhes a vida moral, social e espiritual, estabelecendo-lhes uma atmosfera de alegria, ordem, disciplina e entusiasmo indispensáveis em todas as atividades escolares. Através do estudo dos hinos, a música incentiva o amor à Pátria e o sentimento de civismo entre os alunos. Para tanto lançamos este documento como subsídio ao ensino do Hino à Bandeira Nacional - Professor Waldemir José Giberni (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Hino à Bandeira Nacional, 1996).

Ainda em 1996, complementando as visitas ao Teatro Municipal, foi elaborado um material de apoio para os professores, em comemoração ao centenário da morte do compositor Carlos Gomes. O documento trazia a biografia do autor, informações sobre suas óperas, com destaque para *O Guarani*, além do texto e das partituras do *Hino à Mocidade Acadêmica* e da modinha *Quem Sabe?* No mesmo documento foi divulgado o concurso: *Carlos Gomes e a Música Brasileira*, o qual premiou alunos do Ensino Médio com livros, certificados e uma viagem a Campinas. Os alunos participaram nas modalidades Artes Plásticas, Redação, Poesia e Arte Musical, como pode ser observado no edital do concurso, abaixo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Carlos Gomes, 1996). Esse documento pode ser visto como uma amostra do incentivo para o ensino de música dado pelo então Secretário Municipal da Educação, professor Sólon Borges dos Reis.

PORTARIA Nº 3.404, DE 17 de JULHO DE 1996

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, usando das atribuições que lhe são conferidas e **CONSIDERANDO**:

- transcorrer, este ano, o 1º Centenário da morte de Carlos Gomes, gênio das Américas e Patrono da música Brasileira;
- ser importante favorecer, aos alunos do Ensino Municipal, oportunidade de conhecer vida e obra de figura ímpar de nossa música.

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir o Concurso "Carlos Gomes e a Música Brasileira".

Art. 2º - O Concurso destina-se aos alunos do 1º Grau (a partir da 1ª série do Ciclo Intermediário), termos equivalentes do Ensino Supletivo e aos alunos do 2º Grau.

Art. 3º - Os trabalhos elaborados, coletiva e/ou individualmente, e apenas um por grupo e/ou aluno, sob a orientação do professor, serão encaminhados à Comissão Julgadora da Unidade Escolar, com a respectiva ficha de inscrição devidamente preenchida, conforme modelo anexo.

§ 1º - A Comissão Julgadora, constituída por 5 professores (a critério do Diretor de Escola), pelos Orientadores de Sala de Leitura e pelos Coordenadores Pedagógicos, selecionará os três melhores trabalhos da Unidade, considerando, sobretudo, o conteúdo, a fidelidade histórica e originalidade no tratamento do tema.

§ 2º - Concorrerão ao concurso trabalhos realizados nas modalidades: Artes Plásticas, Arte Musical, Redação e Poesia.

- Modalidade Artes Plásticas: - Técnica Livre, observando o limite de até 50 cm x 50 cm.

- Modalidade Arte Musical: - canção (letra e música) de qualquer gênero musical, com no máximo, 3 minutos de duração, gravada em fita cassete.

- Modalidade Redação: - mínimo de 3 e máximo de 10 laudas, podendo ser acompanhada de ilustrações (gráficos; desenhos; gravuras).

- Modalidade Poesia: - de construção livre e respeitando o limite de 1 lauda.

Art. 4º - Após a seleção na escola, que deverá ser encerrada em 23/8/96, os trabalhos serão encaminhados, até 26/8/96, às respectivas Delegacias.

§ 1º - Nas Delegacias Regionais de Educação, os trabalhos serão avaliados e classificados até o dia 6/9/96, por Comissão especialmente designada pelo Delegado.

§ 2º - Serão selecionados, nessa fase, seis trabalhos, sendo três de cada modalidade, por Delegacia, que os remeterá à SUPEME, no prazo de cinco dias.

Art. 5º - A seleção final dos trabalhos classificados far-se-á até 13/9/96, por Comissão Especial, designada pelo Secretário Municipal de Educação, integrada por sete professores, dos quais três da Diretoria de Orientação Técnica, indicados pelo Diretor, dois da Superintendência Municipal de Educação, indicados pelo Superintendente e dois da Secretaria Municipal de Educação, indicados pelo Secretário.

Parágrafo único - Serão selecionados, nesta fase, seis trabalhos.

Art. 6º - Os seis trabalhos classificados serão divulgados pela Secretaria Municipal de Educação, cabendo aos seus autores e professores orientadores, a título de premiação, livros, certificados e viagem a Campinas.

Art. 7º - A premiação ocorrerá em 16/9/96, em local a ser oportunamente publicado em D.O.M.

Anexo à Portaria nº , de de 1.996

Concurso Tema:

Nome do aluno:

Série:

Nome da Escola:

Nome do Professor Orientador do Trabalho:

Nome do Diretor da Escola:

.....
Data, carimbo e Assinatura do Diretor

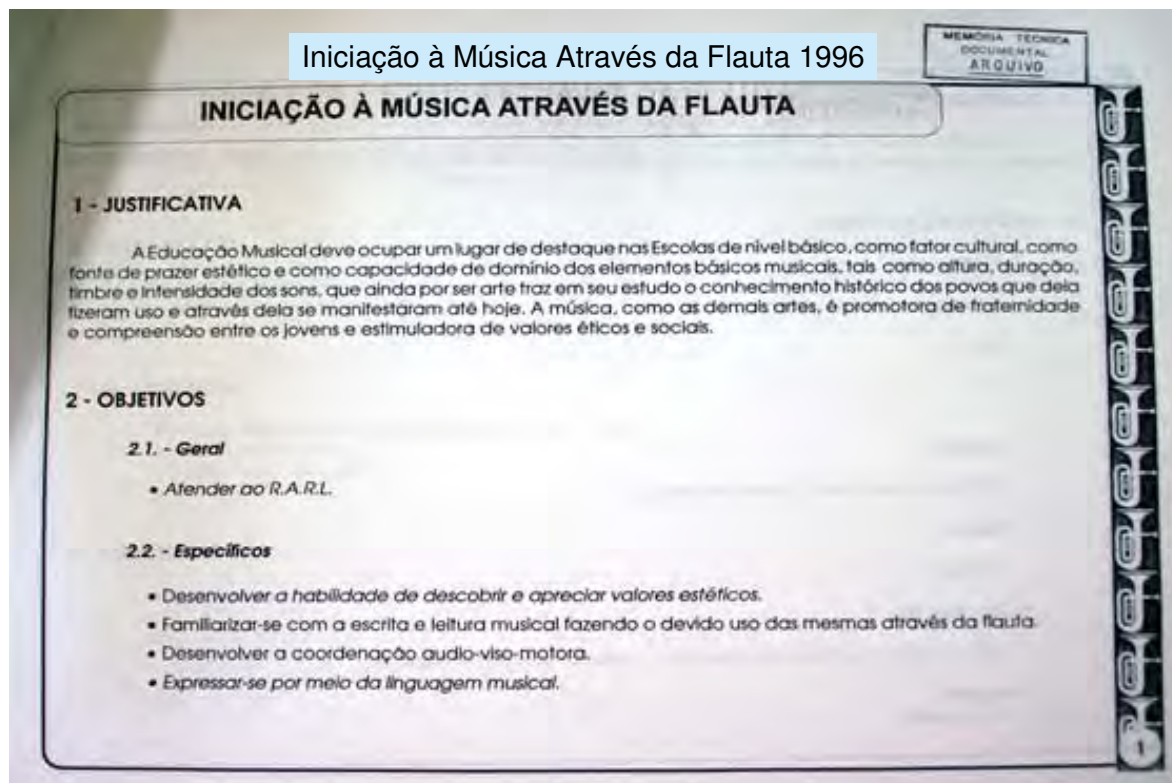
No mesmo ano, a Equipe de Música, então formada pelos professores João Queiroz e Antônio Amâncio Fernando Casseb, elaborou o curso optativo *Iniciação à Música Através da Flauta*. O curso foi oferecido a todos os professores da Rede Municipal de Ensino, e teve 60 vagas. A carga horária era de 24 horas, distribuídas em 8 encontros de 3 horas cada (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Iniciação à Música Através da Flauta*, 1996). Diferente dos cursos da professora Nereide, que tiveram como destaques carga horária destinada à leitura de textos e a preocupação com a reflexão teórica do professor expressa na quantidade de textos que as apostilas tinham, os cursos elaborados pela Equipe de Música, a partir de 1996, eram técnicos com informações sobre a execução da flauta-doce, notação musical e partituras. Também não observei o uso de instrumentos avaliativos para averiguar as necessidades dos professores, nem os impactos dos cursos nas escolas. Além disso, os cursos da professora Nereide estabeleciam uma relação com o trabalho realizado pelos participantes em sala de aula ao indicar pressupostos curriculares para cada série e ao exigir que os participantes apresentassem as atividades musicais desenvolvidas como pré-requisito para obter o certificado de realização do curso. No curso *Iniciação à Música Através da Flauta Doce*, por outro lado, a exigência para conclusão do mesmo era frequência de 80%, tocar uma música na flauta sozinho e participar das apresentações do grupo, quando solicitado. Não fica estabelecida relação clara entre o aprendizado no curso e a prática em sala de aula. Eu assisti, em 2010, a uma aula desse curso na qual o grupo estava ensaiando para se apresentar no Parque do Ibirapuera em um evento da prefeitura em comemoração ao Dia das Mães. A impressão que tive é que os professores poderiam participar do curso para realizar uma necessidade pessoal de estudar música, sem necessariamente utilizar o conhecimento aprendido na sua prática escolar. Parece que o curso ensinava o professor a tocar flauta, mas deixava a cargo do professor se ele utilizaria esse conhecimento em sala de aula e de que forma o faria. Isso pode ser observado no cronograma do curso, onde todas as atividades são destinadas ao aprendizado do instrumento e da leitura musical:

PROCEDIMENTOS							
1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA	6º DIA	7º DIA	8º DIA
Apreciação	Exercícios de fixação	Valores Positivos e Negativos	Compassos simples	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	Exercícios de fixação	Avaliação individual em conjunto de
Símbolos	Escrita Musical	Exercícios de fixação baseados na Apostila e material elaborado para o curso	Unidade de tempo	Conjunto de flautas	Conjunto de flautas	Conjunto de flautas	Avaliação escrita sobre o curso
Notação Musical	Notação Musical		Exercícios de fixação baseados na Apostila e material elaborado para o curso	Canto	Canto	Canto	
Características dos sons	Notação Musical na Flauta						
Notação Musical	Extensão e Posições da Flauta						
Figuras	Letras da Flauta						
Notas, sol, lá, si	Letras da Flauta						
Exercícios de fixação							

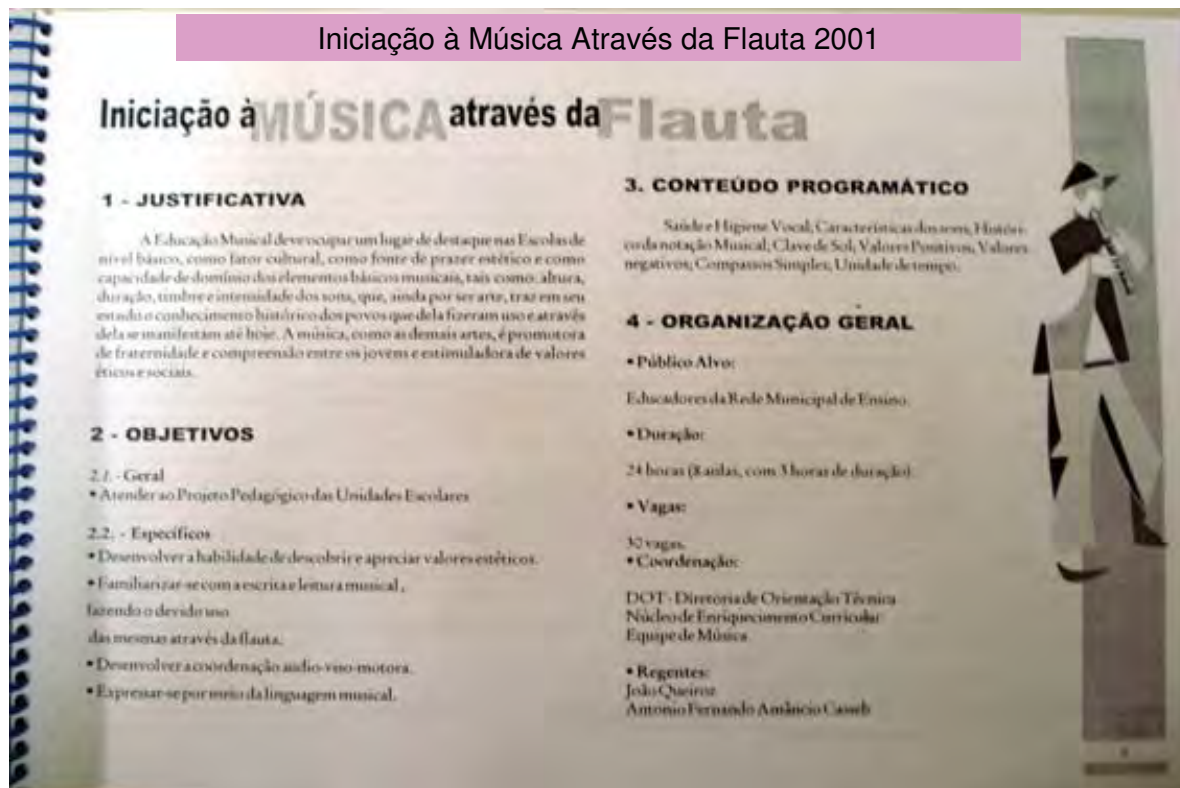
Obs.: A quantidade de exercícios dependerá do rendimento dos participantes.

Além disso, analisando as apostilas desse curso, que foi oferecido anualmente até 2010, percebemos que, desde 1996, poucas alterações foram feitas no seu conteúdo. Até as partituras são as mesmas, acrescentando-se algumas músicas em cada edição.

Iniciação à Música Através da Flauta 1996



Iniciação à Música Através da Flauta 2001



Em 1997 foram criados dois novos cursos optativos de música: *Tocando e Cantando e Musicando – Musicalização para Professores de Educação Infantil*. A partir desse ano os cursos optativos passaram a admitir 30 alunos por turma, ao invés de 60, mas foram abertas três turmas por curso no primeiro semestre, mais três turmas no segundo semestre. O curso *Tocando e Cantando* era muito parecido com a *Iniciação à Música Através da Flauta*, com a diferença que incluía, além do aprendizado da flauta, o canto. A carga horária também era maior, totalizando 40 horas distribuídas em 20 encontros de 2 horas (um semestre) (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Tocando e Cantando*, 1997). Na figura abaixo, podemos ver que a parte destinada ao estudo da flauta doce na apostila do curso *Tocando e Cantando* era idêntica ao da *Iniciação à Música Através da Flauta*:

Tocando e Cantando

Música

Música é uma reunião de Sons, Ritmo e Harmonia, através da qual o homem expressa sentimentos.

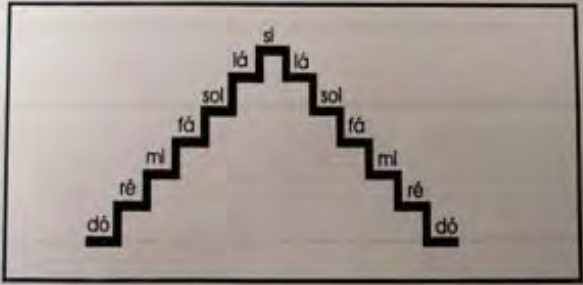
Sons e suas características:

Isoladamente, o som é um fato físico e suas qualidades intrínsecas permitem utilizá-lo em música. O som parte de um simples fenômeno, produzido pela vibração de um corpo.

A sensação sonora repousa na capacidade discriminativa de suas características ou qualidade básica: altura, duração, intensidade e timbre.

- Altura - é a qualidade que distingue os sons graves, médios e agudos.
- Duração - é a característica que distingue os sons curtos, médios e longos.
- Intensidade - é a característica que distingue os sons fortes, meio fortes e fracos.
- Timbre - é uma característica individual de cada som.

Na música temos 7 sons: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si.





INICIAÇÃO À MÚSICA ATRAVÉS DA FLAUTA

Música

Música é uma reunião de Sons, Ritmo e Harmonia, através da qual o homem expressa sentimentos.

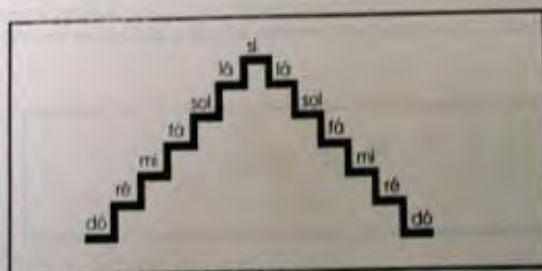
Sons e suas características:

Isoladamente, o som é um fato físico e suas qualidades intrínsecas permitem utilizá-lo em música. O som parte de um simples fenômeno, produzido pela vibração de um corpo.

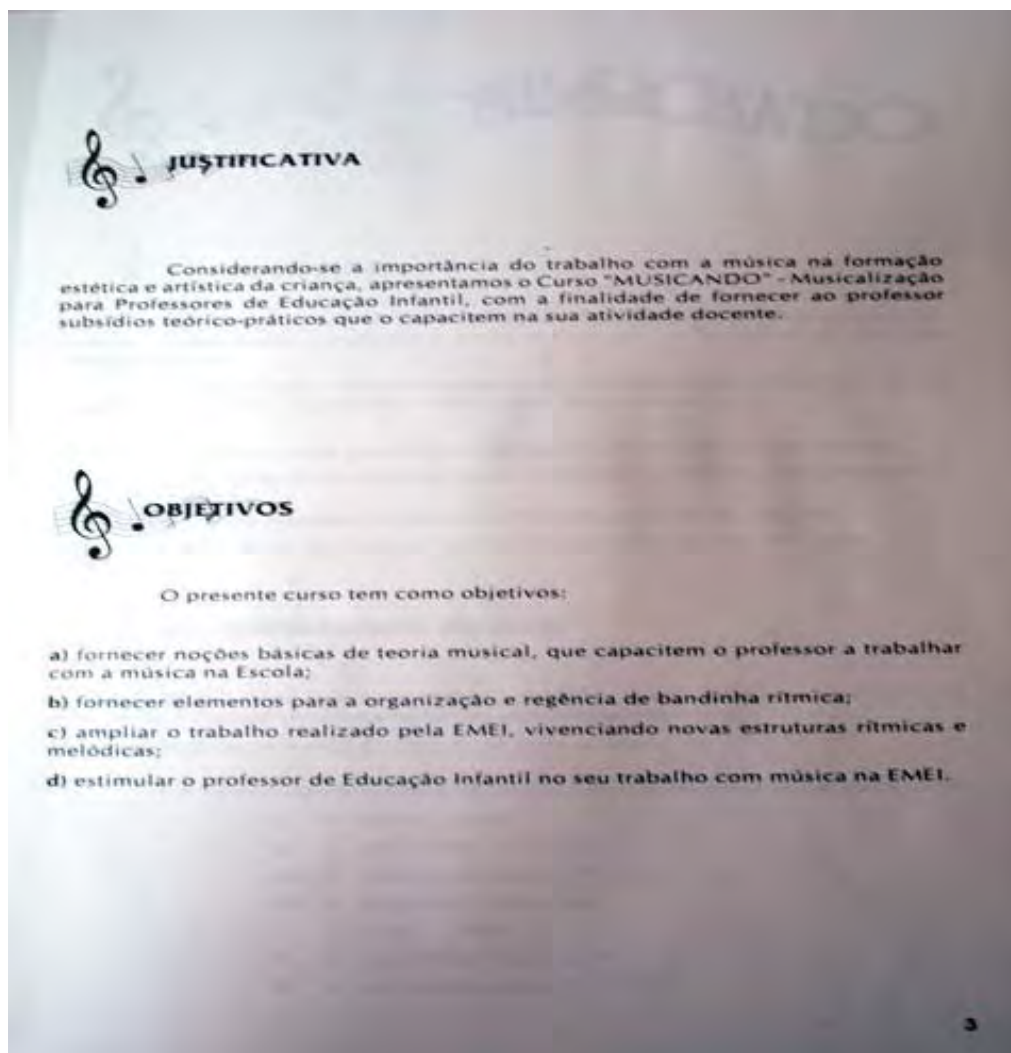
A sensação sonora repousa na capacidade discriminativa de suas características ou qualidade básica: altura, duração, intensidade e timbre.

- Altura - é a qualidade que distingue os sons graves, médios e agudos.
- Duração - é a característica que distingue os sons curtos, médios e longos.
- Intensidade - é a característica que distingue os sons fortes, meio fortes e fracos.
- Timbre - é uma característica individual de cada som.

Na música temos 7 sons: dó, rê, mi, fá, sol, lá, si.



O curso *Musitando – Musicalização para Professores de Educação Infantil*, que também existiu até o final da minha pesquisa, era oferecido para as escolas que o solicitassem. Um dos professores da Equipe de Música se dirigia à unidade solicitante, ensinava as professoras a utilizar a bandinha rítmica e dava sugestões de atividades musicais (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Musitando*, 1997). Ao contrário dos outros cursos, os documentos referentes a ele deixam claro as implicações práticas do mesmo, como pode ser observado na figura abaixo:



Ao contrário dos outros cursos, este era o único que não envolvia o aprendizado da flauta doce. Nele, os professores aprendiam a construir instrumentos utilizando sucata, padrões rítmicos básicos para acompanhar as canções, brincadeiras para percepção do rítmico e noções de teoria como a classificação das vozes, as propriedades do som, a escala musical e os sinais gráficos da notação musical tradicional. Esse curso dava menos ênfase à teoria do que os outros e trazia algumas possibilidades de expressão e criação por meio da sonorização de histórias e trazia como novidade a percepção da paisagem sonora, ao incentivar que os professores levassem seus alunos a ouvir os sons do entorno, que percebessem a pulsação do coração quando estavam parados e depois de correr, por exemplo. Ainda assim, percebe-se que os cursos desse período se assemelham mais com o ensino de música realizado na época da professora Maria José do que

como uma continuação do trabalho da professora Nereide. Provavelmente porque foram criados com o objetivo de resgatar as atividades realizadas até 1983, e não consideraram o trabalho inovador que a professora Nereide realizara até o ano anterior, e que havia trazido como inovação a reflexão teórica do professor, uma visão mais pedagógica do ensino de música e a ênfase na criatividade do aluno.

Em 1998, além de dar continuidade aos cursos anteriores, foram criados mais dois cursos optativos *O Uso do Teclado como Instrumento Pedagógico* (módulos 1 e 2) e *A Emoção e o Lúdico na Arte Popular*. O primeiro foi oferecido somente para professores de Educação Infantil, mais uma vez privilegiando os professores dessa faixa etária. É provável que o incentivo ao ensino de música nesse segmento se deva ao fato de que os professores dessa faixa etária têm maior liberdade para trabalhar os conteúdos e dispõem de mais tempo para realizar trabalhos diferenciados, enquanto os professores de Ensino Fundamental trabalham com uma grade curricular mais fechada e correm contra o tempo para alfabetizar os alunos. Apesar disso, o ensino de Arte é obrigatório em toda a Educação Básica e essa atitude de privilegiar a Educação Infantil mostra que, apesar de seus esforços, o NACI não conseguiu atingir seu objetivo de “resgatar” as atividades musicais dos anos 1970 e 1980, época em que o ensino de música chegou a ser oferecido em todas as escolas de Ensino Fundamental.

Apesar disso, o curso *O Uso do Teclado como Instrumento Pedagógico* tem uma história interessante. Foi criado após uma experiência em sala de aula, na qual uma criança, dita “terrível”, se emocionou ao ouvir o professor Antônio Casseb tocar. Os professores ficaram tão encantados com o poder da música de despertar a sensibilidade naquela criança que reivindicaram o curso para que elas pudessem tocar para seus alunos (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O uso do teclado como instrumento pedagógico, 1998). O curso era técnico e teórico, como podemos ver na imagem abaixo, e se destinava a ensinar os professores da rede, que desejassem, a tocar teclado. Nos documentos não observamos nenhuma indicação de como utilizar o teclado na musicalização das crianças, o que nos leva a crer que o professor fosse utilizar o instrumento como acompanhamento para cantar com as crianças. De qualquer forma, essa iniciativa apresentou uma alternativa à flauta doce, instrumento difícil de afinar, enquanto o teclado traz mais possibilidades, por ser um instrumento ao mesmo tempo harmônico e melódico.

Exercício: Dar nome às notas abaixo (atenção à clave!)



Vamos tocar?

MD 1 2 3 4 5 4 3 2
ME 5 4 3 2 1

L.M. Antonio Fernando A. Casseb

So-be, so-be ma-ca-qui-nho, so-be, so-be no co-quel-ro
A-pa-nhou o seu co-qui-nho, des-ce des-ce bem li-gel-ro

Acordes

OU OU DÓM ou DÓ+ ou C

C G F FÂM ou FÂ+ ou F

Um acorde possui tantas inversões quantos forem os seus sons, menos 1.
Assim, o acorde de 3 sons terá 2 inversões;
o acorde de 4 sons terá 3 inversões;
o acorde de 5 sons terá 4 inversões; etc.

"A música é o melhor refrigerio para um desconsolado: por sua causa o coração serena, reconforta-se e renova-se".

Lutero



O curso *A Emoção e o Lúdico na Arte Popular* consistiu em valorizar o aprendizado de brincadeiras de roda e canções folclóricas. A apostila continha as partituras das músicas e instruções de como brincar de 75 cantigas de roda e era acompanhada de duas fitas cassetes, com as gravações dessas músicas. No curso os professores também aprendiam a tomar cuidados com a higiene vocal, evitando desgastes como gritar, pigarrear, fumar e adotando atitudes mais saudáveis para a voz, como, por exemplo, hidratar-se com mais frequência, utilizar roupas confortáveis para cantar e fazê-lo numa altura confortável e compatível com sua classificação vocal (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *A Emoção e o Lúdico na Arte Popular*, 1998). Esse curso forneceu muito material ao professor, em comparação com os outros do mesmo período, os quais traziam apostilas muito enxutas, com pouca referência teórica e poucas atividades práticas. Abaixo, uma das 75 canções da apostila:

27 PASSA, PASSA GAVIÃO

Allegro vivace

1. Lá na ponte da Vinhaça, todo o mundo passa. Lá na
2. As lavadeiras fazem assim, assim, assim. As lavadeiras fazem assim,
3. Os cavalheiros fazem assim, assim, assim. Os cavalheiros fazem assim,
sim... As - sim, os - sa-da carne seca com ensopado, sa-da
sim... As - sim, os - sim, os - sim, os - sim, os - sim...

Estribilho:
Lá na ponte da Vinhaça, } bis
Todo o mundo passa, }
1 - As lavadeiras fazem assim... } bis
Assim, assim,
Assim, assim!
2 - As cozinheiras fazem assim... } bis
Assim, assado,
Carne seca com ensopado!
Estribilho:
Passa, passa gavião } bis
Todo mundo é bom. }
3 - Os cavalheiros fazem assim,
Os cavalheiros fazem assim,
Assim, assim,
Assim, assim.

Tamanho não é documento.

Os cursos *Musicando – Musicalização para Professores de Educação Infantil, Tocando e Cantando* e *Iniciação à Música Através da Flauta* e as visitas ao Teatro Municipal tiveram continuidade durante o ano de 1999 e, no ano 2000, último ano da gestão Celso Pitta, foram desenvolvidos dois outros projetos: o *Passaporte Cultural*, que consistia em uma parceria com a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e *O Coordenador Pedagógico: Identidade em Construção*, parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

A parceria com a SMC permitiu a ampliação das atividades realizadas no Teatro Municipal desde 1996, que eram os projetos *O que é Ópera*, *O que é Dança* e *Pequeno Dicionário do Instrumento*. Esses projetos tiveram continuidade no programa *Passaporte Cultural* e a eles foram acrescentados outros módulos: orquestra/coral, cinema, teatro e artes plásticas. A integração das outras áreas artísticas (artes plásticas, cinema e teatro) foi possível pela participação do Centro Cultural São Paulo no projeto, além do Teatro Municipal, que tradicionalmente desenvolve trabalhos na área de música e dança apenas (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Passaporte Cultural, 2000).

O projeto desenvolveu-se durante todo o ano letivo e foi dividido em duas partes correspondentes ao primeiro e ao segundo semestre. Além de contemplar as quatro áreas artísticas, separadamente, considerando suas especificidades e oferecendo a professores e alunos a oportunidade de ampliar sua bagagem cultural, esse projeto foi interessante pela quantidade de escolas e alunos que abrangeu. No total 61 escolas de Ensino Fundamental e 3900 crianças participaram do projeto junto com seus professores, passando pelas sete modalidades apresentadas anteriormente, como podemos ver no quadro abaixo:

PASSAPORTE CULTURAL - 2º SEMESTRE / 2000										
MES	AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		total alunos	entrega avaliação
DRE	modalidade dia	modalidade dia	modalidade dia	modalidade dia	modalidade dia	modalidade dia	modalidade dia	modalidade dia		
01	Ópera 14	Cinema 23	Dança 12	Teatro 27	O.E.R. 5		Artes Plast. 20		600	30/11/00
02 e 03	Ópera 15	Teatro 30	O.E.R. 14		Artes Plast. 9	Cinema 16	Dança 8		300	30/11/00
04 e 07	O.E.R. 24	Artes Plast. 28	Teatro 6		Ópera 2	Cinema 30	Dança 22		300	30/11/00
05	Dança 17		Ópera 4	Artes Plast. 25		Cinema 23	O.E.R. 9	Teatro 13	600	30/11/00
06	Cinema 14	Dança 31	Artes Plast. 13	O.E.R. 28	Teatro 25		Ópera 6		600	30/11/00
08 e 09	Teatro 16		Cinema 11	Dança 21	Ópera 3	Artes Plast. 18			300	30/11/00
08 e 09						O.E.R. 19			300	30/11/00
10 e 11	Artes Plast. 21			Teatro 20	Dança 2	Cinema 4	Ópera 7	O.E.R. 16	300	30/11/00
12 e 13			Artes Plast. 4	Ópera 5	Teatro 11	Dança 26	O.E.R. 23		300	30/11/00
12 e 13			Cinema 18						300	30/11/00

Outro diferencial deste programa foi a presença de um instrumento avaliativo, recurso que não era utilizado nos cursos de música desde a saída da professora Nereide em 1996. Todas as escolas participantes tiveram um prazo, como se pode ver no quadro acima, para entregar a avaliação semestral do projeto. A avaliação feita pelas escolas sobre o projeto *Passaporte Cultural* seguia um modelo pré-estabelecido: uma breve introdução na qual a direção da escola se manifestava sobre o projeto em geral, colocando pontos negativos e positivos sobre o mesmo; um questionário base que deveria ser respondido separadamente para cada evento do projeto pelos professores participantes; um relatório elaborado em conjunto por esses mesmos professores sobre os diferentes módulos do projeto e em anexo alguns trabalhos de alunos, desenhos, relatórios e redações feitos a partir do *Passaporte Cultural* (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Passaporte Cultural, 2000).

O relatório das escolas mostra que o projeto foi recebido de forma muito positiva por todas elas, sendo que a maioria requisitou que ampliassem ainda mais suas atividades. É interessante que a maioria das escolas mostrou uma predileção pelas apresentações musicais,

mesmo que o repertório fosse essencialmente erudito e distante do que a maioria das crianças e até mesmo professores costumam ouvir, em comparação com as outras áreas artísticas, conforme trecho do relatório da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Isabel Ferreira Vieira transcrito abaixo:

Em “Artes Plásticas” tivemos a impressão de que foi preparado de última hora, sem muita consistência. Em “Cinema”, os responsáveis não estavam à vontade e sentiram que não agradaram pela escolha de vídeos, não conseguiram uma boa comunicação, as crianças estavam impacientes, querendo que terminasse logo, perguntavam a hora a todo instante. Parabéns à “Ópera” que este ano se apresentou fazendo um grande e lindo espetáculo, talvez porque estavam gravando? As crianças saíram ganhando. Parabéns ao “Teatro” porque o casal de atores teve a sensibilidade das crianças e conseguiu sintonia. Parabéns à “Dança” que se empenhou e atingiu o objetivo. Parabéns à “Orquestra Experimental de Repertório” que foi bem didática, ressaltando-se a distância e a “pressa” em terminar. As crianças gostariam de, no mínimo, duas execuções inteiras no final. - Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Isabel Ferreira Vieira (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Passaporte Cultural, 2000).

Opiniões semelhantes foram encontradas em outros relatórios avaliativos enviados pelas escolas. Mais que os elogios, as críticas feitas a algumas apresentações mostram a importância de dar voz aos professores, embora essa atitude tenha sido adotada poucas vezes pela DOT. Não encontramos também nenhum parecer do DOT sobre as avaliações recebidas, nem tabulação dessa pesquisa e resposta da Secretaria. A figura abaixo é a avaliação de uma das visitas ao Teatro Municipal para a apreciação de uma Ópera. O mesmo questionário era respondido para cada evento do projeto. No exemplo a seguir, podemos perceber que a intenção da Diretoria de Orientação Técnica com este questionário base era averiguar não somente se o projeto agradava, mas se os professores davam continuidade aos conteúdos do mesmo em sala de aula.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
NÚCLEO DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
PROGRAMAS E PROJETOS

Atividade: Passaporte Cultural - Ópera
Data: 05/04/02 Local da atividade: Teatro Municipal
Escola Participante: E.M. São João Maria Nhitar DREM 15

AVALIAÇÃO

1 - Faça comentários sobre a atividade: como tomou conhecimento, planejamento, etc.

Fiquei sabendo através da CP Marlene,
nao professores, organizamos os passeios, as
atividades, as atividades...

2. Faça comentários sobre:

a) sua participação:

Fiquei satisfeita, diante tão magnífico
espetáculo. Comi tanto quanto as crianças
foi o MELHOR evento

b) participação dos alunos:

Deslumbramento diante do requinte do Te-
atro Municipal, da magia da música e da
simpatia constante dos músicos e cantores

c) proposta de um projeto, para dar continuidade na sala de aula:

Anexar o projeto
Teatro MÚSICA! VIVA-A INTENSAMENTE!
Canções, teatro, pesquisa...

d) outros comentários:

Teatro EXCELENTE! BÁRBARO! IMPERDÍVEL! MARAVILHO!
Estudar a proposta de TRANSPORTE GRATUITO
aos passeios...

3 - OBSERVAÇÕES:

a) anexar relatórios de avaliação, desenhos, fotos e depoimentos dos alunos e educadores.

b) devolver a ficha de avaliação e demais relatórios para DOT - NÚCLEO DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - PROGRAMAS E PROJETOS - sala 210, até 1/4/02, aos cuidados das professoras: Avani, Maria Antonia e Nevenka.

Fone: 5080-5061

FAX: 5080-5080

4. Nome do(s) Educador(es) participante(s):

Rosângela Navarro,
Porida, Cristina, e
Crislaine

Cargo: Prof. 3º e 4º anos e II

Função: Professora

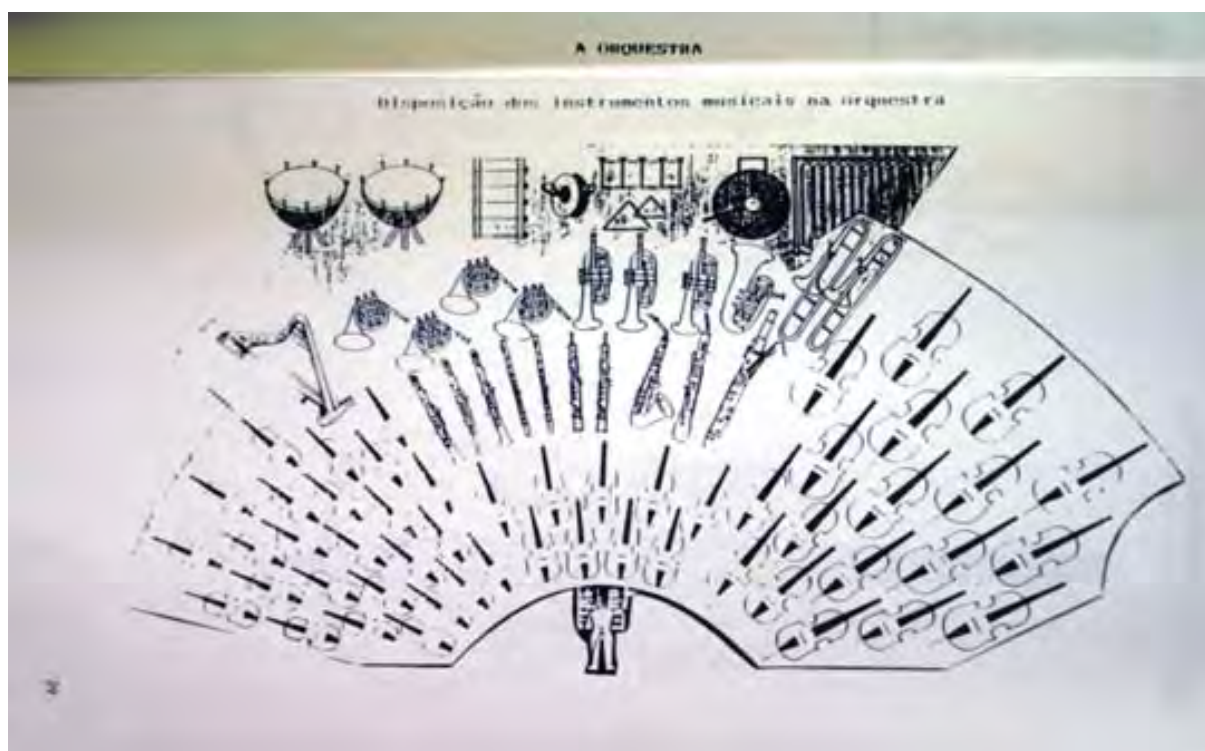
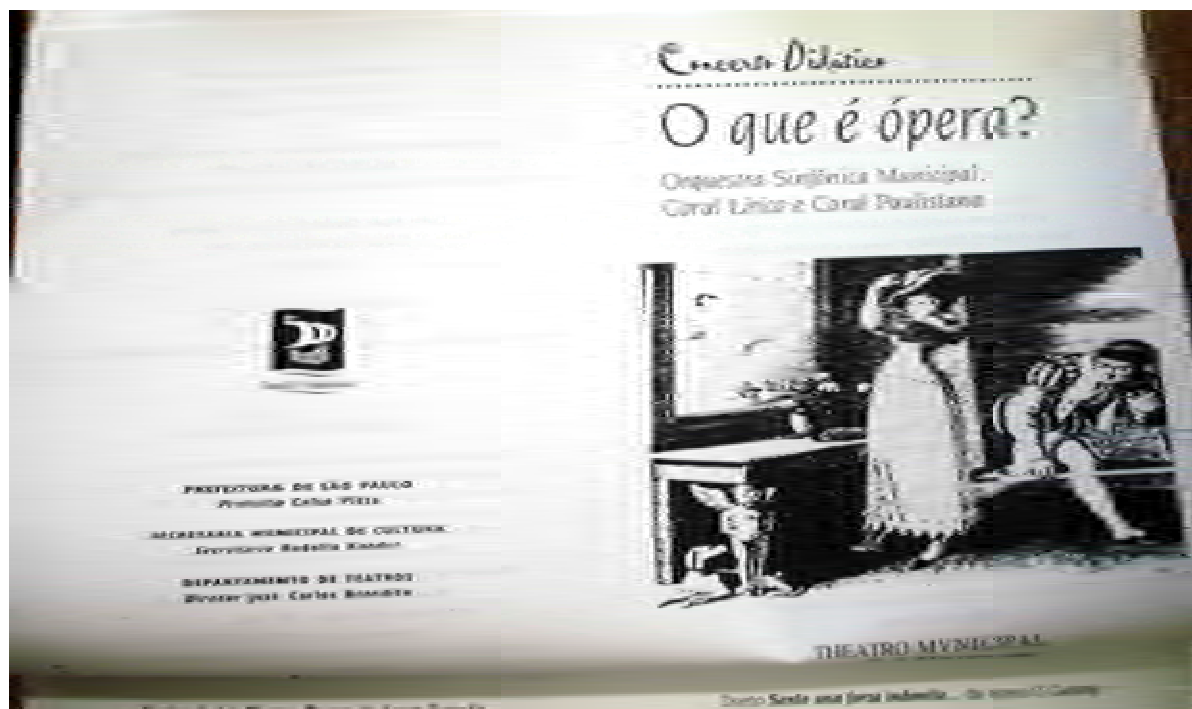
Data: 19/04/02

UM CAMPUS
DE TV E
MÚLTIPLOS
USOS
PARA
RECEBER
O EVENTO

ABRIL 2002, Nº 100, DE SÃO PAULO, SP - CENTRO DE ABILITAÇÃO - DOT - BUREAU - 04

Dentre os módulos que compunham o projeto *Passaporte Cultural*, destacamos as atividades do módulo *Pequeno Dicionário do Instrumento* realizado pela Orquestra Experimental de Repertório. Sob a regência do maestro Jamil Maluf e o auxílio de 16 monitores, nesse módulo as crianças não só assistiam à apresentação da orquestra como conheciam os instrumentos separadamente, aprendendo a reconhecer seus timbres, agrupá-los em naipes, e ouviam os trechos das obras tocados separadamente para reconhecê-los mais tarde no conjunto da obra. Essa forma de explanação antes do concerto é um resgate dos Concertos Matinais que a prefeitura oferecia para as suas escolas na década de 1970 e que, por sua vez, eram inspiradas nos Concertos Didáticos concebidos por Villa-Lobos na época do Canto Orfeônico (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Passaporte Cultural, 2000).

O módulo *Ópera* também se assemelhava aos Concertos Didáticos, pois, antes da apresentação era feita uma exposição oral sobre a história que era contada e eram apresentados trechos da mesma com explicações sobre os elementos musicais e recursos cênicos utilizados em uma montagem como o papel dos cantores, da orquestra, como era feito o cenário, a iluminação, etc. Nos dois módulos musicais, as escolas recebiam apostilas ilustradas com explicações sobre os instrumentos da orquestra, a história da ópera em questão, o programa da apresentação, informações sobre os músicos, explicações de termos musicais, entre outros conteúdos pertinentes às apresentações (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto Passaporte Cultural, 2000). Um trabalho semelhante a esse é realizado atualmente pela Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo em parceria com a Sala São Paulo, com a diferença que no programa desenvolvido em parceria com a Sala São Paulo, além de os professores acompanharem seus alunos nos Concertos Didáticos, os mesmos participam de um curso de formação contínua a fim de desenvolver um trabalho musical em sala de aula. Apesar de ser uma iniciativa do governo estadual de São Paulo, as escolas municipais também são convidadas a participar desses cursos e concertos.



Ainda em 2000, a DOT promoveu o curso *O Coordenador Pedagógico: Identidade em Construção*, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Este curso abrangeu diversas áreas do conhecimento e envolveu um número considerável de profissionais por área para a elaboração do programa. O conteúdo musical pertencia à área de Artes e Comunicação, coordenada pela professora doutora Maria Felisminda de Rezende e Fusari. Personalidade de grande reconhecimento na área de Educação, a professora Maria Fusari era coordenadora do programa de pós-graduação da FEUSP à época da elaboração deste curso e também fora diretora da mesma faculdade (2002-2005) e pró-reitora de graduação da Universidade de São Paulo, USP, (2006-2009). A área de Artes e Comunicação abrangia teatro, música, dança, artes visuais, plásticas e audiovisuais e, somente nessa área, 17 profissionais de arte-educação, habilitados nessas diferentes especialidades participaram da elaboração do curso. Fizeram parte da equipe pessoas renomadas na área, o que por si só indica a qualidade deste projeto. Ficaram responsáveis pela área de música a professora doutora Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e coordenadora do projeto *Tocando e Cantando... Fazendo Música com Crianças* da prefeitura de Mogi das Cruzes/SP; a professora Maria Cláudia M. R. Mussolin, docente da Escola de Aplicação da FEUSP e a professora doutora Maria de Fátima B. Abdalla, docente da Universidade Católica de Santos e membro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de São Paulo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Coordenador Pedagógico: identidade em construção, 2000).

Já na apresentação do módulo de Artes, é ressaltada a importância de todas as áreas artísticas serem contempladas ao invés de uma em detrimento de outra e é exposta a visão da Academia de que o professor de Arte deve orientar seu trabalho para a modalidade artística na qual possui habilitação:

Durante o desenvolvimento deste módulo, em seu breve tempo, esperamos que os Coordenadores Pedagógicos trabalhem alguns aspectos mais gerais das Artes e de sua Educação Escolar, orientados por docentes formados/licenciados em uma ou duas das modalidades artísticas existentes. Por isso, quanto aos aspectos mais específicos dessa área de conhecimento humano, os docentes estarão respeitando e se referindo mais à *modalidade artística* de sua formação pessoal (isto é, à Música, ou Teatro, ou Dança, ou Artes Visuais/Plásticas) (...) Música, Teatro, Dança, Artes Visuais/Plásticas, dentre outras modalidades, compõem a área de conhecimento Artes que os alunos têm o direito de apreender durante um contínuo *processo educativo e comunicacional escolar*

(PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Coordenador Pedagógico: identidade em construção, 2000).

Ainda na apresentação do material do curso, é evidenciada a idéia de que o ensino de Arte não se propõe a formar artistas, mas contribuir para a formação integral do ser humano, já que se trata de uma área do conhecimento humano, cujo aprendizado é direito do aluno:

Nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o intuito do processo *educativo e comunicacional* com essa área do conhecimento não prioriza o formar artistas, trabalhadores na área, mas, sim, o ajudar a formar cidadãos conhecedores das **artes**, por meio de ações e idéias pessoais de produção e de interpretação artísticas e de compreensão das mesmas no âmbito da história artística da humanidade (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Coordenador Pedagógico: identidade em construção, 2000).

A iniciativa de oferecer um curso que se propõe a esclarecer o conceito de ensino de Arte para os coordenadores pedagógicos foi muito interessante por aproximar o pensamento escolar do da Academia. A divulgação da idéia de ensino de Arte como objeto de conhecimento e não como preparação de futuros artista e a ênfase nas especificidades de cada área artística ainda é uma questão importante, já que os professores de Arte costumam encontrar dificuldades no ambiente de trabalho, pela diferença de conceitos sobre o que deve ser ensinado nessa disciplina entre os arte-educadores e os demais profissionais da escola. Muitos professores, coordenadores e diretores de escolas ainda confundem ensino de Arte com aulas de desenho e confecção de cartões e presentes para datas comemorativas como dia das mães e dia dos pais. A ampliação do conceito do ensino de Arte para os coordenadores pedagógicos a fim de que eles coordenem um trabalho consistente nessa área apareceu como objetivo do módulo *Artes e Comunicação*:

Refletir, com os Coordenadores Pedagógicos da SMESP (e nos limites de tempo deste curso), sobre alguns indicadores básicos que possam ajudá-los no aperfeiçoamento de suas práticas e idéias sobre fundamentos em **Artes** (modalidades: Música, Teatro, Dança, Artes Visuais/Plásticas) e em **Educação e Comunicação Escolar em Artes**, para continuarem a estudar e construir uma boa coordenação pedagógica junto a **Professores que atuam com Artes em Escolas** de Educação Infantil, Fundamental e Média (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Coordenador Pedagógico: identidade em construção, 2000).

Analizando o ensino de música de 1969 a 1983, percebemos a ampla participação dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas no ensino de música, seja na realização de cursos de formação de professores e ajudando na preparação das crianças para as apresentações musicais. Em 1995, a professora Nereide Schilaro também percebeu a importância de agregar a direção da escola no trabalho musical para que esse se fortalecesse e ofereceu um curso de música, direcionado para coordenadores pedagógicos, inclusive exigindo mais deles na avaliação do curso do que dos professores. Nota-se que o envolvimento das lideranças das escolas é fundamental para validar uma proposta na escola. Dificilmente um projeto tem continuidade se for conduzido por uma ou poucas pessoas. Como mostraram os depoimentos dos diretores de escolas no Projeto História Oral, o ensino de música no primeiro período estudado envolvia a participação de toda a comunidade escolar, caso contrário não seria possível a preparação das crianças para tantas apresentações, elemento fundamental do ensino de música na época. Da mesma forma, em vista da lei que tornou o ensino de música obrigatório a partir de agosto de 2011, se faz importante a formação dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas sobre a visão atual de ensino de música. São poucas as faculdades de pedagogia que prevêem o ensino de música em seus currículos e cada professor traz de sua experiência uma concepção diferente do que deve ser ensinado nessas aulas. Existem aqueles que compreendem o ensino de música como o que foi feito no passado, com os hinos pátrios e as concentrações orfeônicas, e aqueles para os quais o ensino de música significa necessariamente o aprendizado de um instrumento musical. Desta forma, se faz necessário a formação dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas para que estes auxiliem os professores, especialistas ou não, a desenvolverem um trabalho musical de qualidade em suas escolas. Caso a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Faculdade de Educação da USP tivesse continuidade além do ano 2000, possivelmente veríamos nas escolas municipais paulistanas um ensino diferenciado de Arte. Apesar da proposta de formação dos coordenadores pedagógicos por meio da parceria com a Universidade ser muito interessante, o módulo *Comunicação e Artes* foi realizado em apenas três encontros, espaço de tempo demasiadamente reduzido para resultar em mudanças significativas no ensino de Arte.

Além de atividades práticas nas diferentes áreas artísticas, os participantes do curso recebiam uma apostila contendo textos sobre arte-educação, a fim de subsidiar a reflexão dos coordenadores sobre o ensino de Arte. Três textos sobre arte-educação abriam a apostila antes de

entrar na bibliografia específica de cada área artística. O primeiro era *Arte Educação Pós Colonialista no Brasil. Aprendizagem Triangular* de Ana Mae Barbosa (1995), apresentando a proposta triangular do ensino de Arte, segundo a qual o processo de conhecimento do aluno deve passar pelo fazer, apreciar e contextualizar. O segundo texto, *A Educação Escolar em Arte tem uma História* de Maria Felisminda de Resende e Fusari e Maria Heloisa C. T. Ferraz (1993), trazia a trajetória do ensino de Arte no Brasil até a concepção atual. E o terceiro texto *As Imagens Técnicas: da Fotografia à Síntese Numérica* de Arlindo Machado (1994) tratava das tecnologias e produção computadorizada de artes na fotografia, televisão, no cinema e vídeo (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. O Coordenador Pedagógico: identidade em construção, 2000).

Para o ensino de música foi escolhido o texto de Keith Swanwick *Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical* (1993). No mesmo, Swanwick apresenta as diferentes visões de ensino de música presentes no contexto escolar. Alguns defendem a música como fonte de lazer e relaxamento, outros acreditam que a música é uma ferramenta excelente para o aprendizado de outras matérias escolares, favorecendo o aprendizado de línguas e da matemática, por exemplo. O autor parte do princípio de que, embora todas as pessoas sejam musicais, a criação e apreciação musical exigem estudo e conhecimento na área. Para ele, o professor deve se manter fiel à música levando para a sala de aula músicas reais e não músicas feitas para ensinar os elementos musicais. Ele critica o aprendizado dos parâmetros sonoros dissociados da experiência musical, defendendo que a criação musical da criança deve se aproximar da produção musical que ela conhece, gerando nela uma sensação de realização (SWANWICK, 1993, p. 30).

Seria fundamental o aprofundamento dessa discussão, não fosse a pequena duração do curso. Quando comecei a pesquisar os documentos da Secretaria Municipal sobre o ensino de música, perguntei a várias pessoas que estudaram em escolas públicas nos anos 1970 se eles tinham tido aula de música e diversas vezes obtive a mesma resposta: que tinham tido aulas de música na escola, mas não tinham aprendido nada de música. Eles se referiam ao conteúdo dessas aulas, voltadas para a notação musical e ao canto somente de músicas infantis. Isto mostra o quanto o ensino de música na escola regular pode estar distante do conceito de música que as pessoas têm. Talvez isso justifique porque, apesar de ser difícil encontrar alguém que diga não gostar de música, muitas crianças não gostam da aula de música. Deixando à parte a questão dos

gêneros musicais, que atraem pessoas diferentes, talvez as crianças não se sintam fazendo música ou aprendendo música nessas aulas.

Na apostila do módulo *Comunicação e Artes* também aparece um texto retirado do documento *Currículos e Programas: Organizadores de Área – Ensino Fundamental* (1996). Este documento fora publicado pela DOT, primeiramente em 1996, mesmo ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, e discorria sobre como deveria ser desenvolvido o currículo da nova disciplina Arte (antiga Educação Artística). Nesse documento, a DOT assume a postura da Secretaria para o ensino de Arte de abranger as diferentes modalidades artísticas e destaca a proposta triangular do ensino de Arte, introduzida no Brasil pela arte-educadora Ana Mae Barbosa:

Que projeto (roteiro, plano, mapa) de educação escolar nessa área de conhecimento humano nós professores de Artes estamos praticando individual e coletivamente em nossas escolas? O nosso projeto praticado, individual e coletivamente, contém nossas idéias (teorias) sobre artes como conhecimento cultural/humano (em suas modalidades Artes Visuais/Plásticas – Desenho, Música, Teatro, Dança dentre outras) bem como sobre educação escolar em artes. Que práticas e idéias são essas? Como aperfeiçoá-las tendo em vista os alunos que freqüentam nossos cursos de Artes e que por sua vez praticam e convivem com as diversas modalidades artísticas fora da escola, no seu dia a dia nas cidades e regiões em que vivem?

Em um processo educativo escolar de ensino e aprendizagem de artes que propicie um tempo e espaço sensível, cognitivo, criativo onde o educando “aprende fazendo/ apreciando / contextualizando historicamente” as artes e estéticas artísticas, a capacidade de sentir, imaginar, pensar, expressar e questionar a realidade, o mundo natural, social e cultural do aluno deve ser continuamente mobilizada (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Organizadores de Área – Ensino Fundamental, 1996).

O documento ressalta diversas vezes a proposta triangular do ensino de Arte e também enfatiza que as diferentes modalidades artísticas são formas de linguagem não verbal. O aprendizado dos signos e significados dessas linguagens, portanto, são essenciais para que o aluno possa se comunicar e se expressar de forma não verbal:

Adotamos a linguagem, enquanto expressão da cultura humana e expressão dos modos de existir humanos, como organizador-comum, por ela ser mediadora do ensino e da aprendizagem das diversas áreas do conhecimento. Através da aquisição e utilização de signos verbais - linguagem oral e escrita – e dos signos não verbais – linguagem visual, musical, corporal e teatral – o educando se apropria e expressa sua realidade cultural, ordenando e articulando suas experiências no e com o mundo em que vive. Expressando

e comunicando idéias e sentimentos sobre si e as outras pessoas, os outros seres e objetos, através da escrita do diálogo, de gestos, de representações e estéticas artísticas, o educador e educando estabelecem relações com a cultura e a vida e realizam uma prática educativa que possibilita a construção de conhecimento sobre o mundo e sua história (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Organizadores de Área – Ensino Fundamental, 1996).

Por fim, aparece no documento um quadro com os princípios norteadores para as linguagens musical, visual e corporal / teatral. Este quadro prevê três momentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, ciclo inicial, ciclo intermediário e ciclo final, sem definir quais séries correspondem a cada ciclo, como podemos ver no quadro abaixo:

II. QUADRO

O trabalho pedagógico em ARTES, tendo como base as linguagens artísticas - musical, visual, corporal e teatral, entende os processos do fazer artístico, da apreciação artística e estética e da contextualização histórica das artes (Proposta Triangular), como organizadores de área.

CICLO INICIAL

ORGANIZADORES DE ÁREA

Princípios norteadores/Elos temáticos	Propostas de trabalho
O FAZER, O APRECIAR, O CONTEXTUALIZAR HISTÓRICO permeando as atividades artísticas, nas linguagens - musical, visual, corporal e teatral. LINGUAGEM MUSICAL: "A experiência musical nas escolas deve caracterizar-se por uma vivência de conjunto, por uma prática coletiva." (1) (V.A. pg. 12) Como elementos da Linguagem Musical, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: os sons do mundo natural e cultural; as qualidades físicas do som: timbre, altura, duração, intensidade; os elementos fundamentais do ritmo: pulsação, tempo forte, desenho rítmico; as relações entre as diferenças de altura, tempo e ritmo sonoro, através do registro gráfico espontâneo; a audição de obras musicais de diferentes estilos. LINGUAGEM VISUAL: "O trabalho sistemático em oficinas de artes visuais, permite o desenvolvimento do percurso de criação individual, que deverá ser enriquecido pelo conjunto de conhecimentos práticos e teóricos oferecidos pelo professor". (2) (V.A. pg. 16) Como elementos da Linguagem Visual, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: os elementos expressivos visuais - linha, forma, cor, textura e espaço; o espaço bi e tridimensional - dimensões, materiais, superfície; o contato com as produções culturais de pintura, desenho, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo, cinema, etc. LINGUAGEM CORPORAL E TEATRAL: "O ensino de dança nas escolas introduz uma dimensão bastante importante para o ensino de artes: a dança é arte que tem como elemento fundamental o movimento, ou seja, o corpo. Desde modo, o ensino de dança deve sempre levar em consideração que o corpo também é conhecimento, que a percepção deste corpo na sociedade é que nos possibilita um tipo diferenciado de expressão, de comunicação, de compreensão e de transformação do mundo em que vivemos". (3) (V.A. pg. 16, 17)	Para elaborar atividades de fazer, apreciar e contextualizar historicamente nas linguagens artísticas - musical, visual, corporal e teatral - é preciso: - lembrar que o educando, nesta faixa etária, percebe o mundo de forma multidimensional e simultânea (pensamento sinérgico); ele faz, aprecia e contextualiza historicamente uma por mais de ATIVIDADES LÚDICAS; ao mesmo tempo ele canta, dança, imita, desenha, num processo de percepção, imaginação e representação aspectos do seu mundo natural e cultural; - estudar os gostos estéticos e artísticos dos educandos, desta faixa etária, dentro das diversas culturas de sua família, da região em que mora, da sua cidade, do seu país, da América Latina e outras localidades; - detectar que convicções artísticas e estéticas encontram-se nesses gostos e quais precisam ser apropriadas através de atividades lúdicas que envolvam produções e apreciações artísticas.

Princípios norteadores/Elíxos temáticos	Propostas de trabalho
"O ensino de teatro na escola insere-se na perspectiva global do ensino de arte... O fazer teatro na escola será adaptado a cada grupo-classe segundo a evolução da linguagem teatral: da brincadeira à dramatização coordenada e padilhada" (N.A. pg 13 e 14) Como elementos da Linguagem Corporal e Teatral, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: a expressão dos movimentos do próprio corpo - expressão facial e o gesto; o movimento do corpo em diferentes ritmos e em diferentes planos e direções do espaço; o jogo dramático - improvisação e imitação; o contato com apresentações de teatro, de expressão corporal e de dança.	

CICLO INTERMEDIÁRIO

ORGANIZADORES DE ÁREA

Princípios norteadores/Elíxos temáticos	Propostas de trabalho
O FAZER, O APRECIAR, O CONTEXTUALIZAR HISTÓRICO permeando as atividades artísticas, nas linguagens - musical, visual, corporal e teatral. LINGUAGEM MUSICAL: Como elementos da Linguagem Musical, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: os compassos musicais presentes em diferentes arranjos musicais; a classificação de instrumentos em rítmicos e melódicos e o agrupamento por diferenças de timbres; a análise musical em relação aos instrumentos musicais utilizados; a audição de diferentes estilos e gêneros musicais. LINGUAGEM VISUAL: Como elementos da Linguagem Visual, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: os elementos expressivos - linha, forma, cor, textura e espaço; os elementos visuais de uma composição - superfície, volume, proporção, ritmo, movimento, harmonia, equilíbrio, unidade, semelhanças e contrastes; a organização do espaço bi e tridimensional - dimensão, material, superfície; o contato com obras de diferentes contextos culturais e históricos. LINGUAGEM CORPORAL E TEATRAL: Como elementos da Linguagem Corporal e Teatral, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: a expressão corporal possibilitando diferentes tipos de movimento no espaço; a representação corporal da percepção de diferentes ritmos; as atividades dramáticas: representação de fatos cotidianos e/ou elementos percebidos das histórias infantis; o contato com apresentações de dança e teatro de diferentes épocas e gêneros.	Para elaborar atividades de fazer, apreciar e contextualizar historicamente nas linguagens artísticas - musical, visual, corporal e teatral é preciso: - lembrar que o educando, nesta faixa etária, supera a centração em um único ponto de vista sendo capaz de perceber, em diferentes ângulos, o todo (pensamento analítico); ele percebe o seu processo de fazer, apreciar e contextualizar historicamente em artes de forma crítica, comparando o que produz com o real observado, através de atividades que o levem à soluções significativas de problemas artísticos e estéticos; - estudar os gostos estéticos e artísticos dos educandos desta faixa etária, frente aos acervos culturais de sua família, da região em que mora, da sua cidade, do seu país, da América Latina e outras localidades; - detectar que convicções artísticas e estéticas encontram-se nesses gostos e quais precisam ser aperfeiçoadas através de atividades que levem à soluções significativas de problemas artísticos e estéticos que envolvam produções e apreciações artísticas.

CICLO FINAL
ORGANIZADORES DE ÁREA

Princípios norteadores/Elos temáticos	Propostas de trabalho
O FAZER, O APRECIAR, O CONTEXTUALIZAR HISTÓRICO permeando as atividades artísticas, nas linguagens - musical, visual, corporal e teatral. LINGUAGEM MUSICAL: Como elementos da Linguagem Musical, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: a combinação de estruturas rítmicas, visando à criação; o conhecimento da grafia musical; a utilização de efeitos sonoros - vocais e instrumentais; a identificação das estruturas da música - linha melódica (diferentes alturas), ritmo (diferentes durações). LINGUAGEM VISUAL: Como elementos da Linguagem Visual, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: as formas de representação - figurativa e/ou abstracionista; o processo artístico em: desenho, pintura, modelagem, etc.; a apreciação e a análise dos elementos expressivos das artes visuais de diferentes culturas e períodos históricos; a produção nas artes visuais com relação às profundezas e as outras áreas do conhecimento humano. LINGUAGEM CORPORAL E TEATRAL: Como elementos da Linguagem Corporal e Teatral, básicos para esta faixa etária, podemos destacar: a criação de coreografias; a identificação e a utilização do espaço cênico; a criação do texto dramático e do personagem; a apreciação e a identificação dos elementos da composição coreográfica e cênica de diferentes culturas e períodos históricos; a produção coreográfica e/ou teatral com relação às profundezas e as outras áreas do conhecimento humano.	Para elaborar atividades de fazer, apreciar e contextualizar historicamente nas linguagens artísticas - musical, visual, corporal e teatral é preciso: - lembrar que o educando, nesta faixa etária, é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e lidar o real como um conjunto de transformações, concebendo a "forma" em contraposição ao "conteúdo" (pensamento hipotético - dedutivo). Formulando idéias e conceitos o educando, nesta fase, domina o processo de criação nas linguagens artísticas, em todos os seus aspectos, ele aprende o processo artístico e estético através do fazer, apreciar e contextualizar histórico em artes por meio de ATIVIDADES DE PROPOSIÇÃO, DESSEM, ENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE PROJETOS, trabalhando de um modo cultural significativo e apoiado por uma linguagem artística de sua preferência. - estudar os gostos estéticos e artísticos dos educandos desta faixa etária, frente aos valores culturais de diferentes localidades e períodos históricos; - detectar que convicções artísticas e estéticas encontram-se nestes gostos e quais precisam ser aperfeiçoadas através de atividades de proposição, desenvolvimento e análise de projetos que envolvam produções e apreciações artísticas.

Em 1996, ano da promulgação da LDB, a Secretaria Municipal de São Paulo se antecipava ao elaborar um documento sobre o ensino de Arte, ressaltando as especificidades das diferentes modalidades artísticas e a importância do aprendizado de cada uma delas como aquisição de linguagens não verbais, antes da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em 1998 viria fazer a mesma coisa. Antes da divulgação dos PCNs o documento elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica do município também antecipou a divulgação dos três eixos da proposta triangular do ensino de Arte, fazer, apreciar e contextualizar. Apesar disso, ainda encontramos na prática da maioria das escolas municipais de São Paulo o ensino de Artes como sinônimo de aulas de desenho. Além de a maioria dos professores de Artes serem habilitados em Artes Visuais, em muitas escolas de Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), as aulas de Artes são ministradas pelas pedagogas polivalentes. Se a polivalência nas áreas artísticas já é um desafio para o professor de Arte, quanto mais para as pedagogas, cuja formação em Arte é pequena e geralmente se reduz a algumas técnicas de Artes Plásticas. Além disso a atualização profissional desses professores é fundamental para que exista uma mudança numa prática escolar tão enraizada. Cursos como este oferecido para os coordenadores pedagógicos precisariam ter continuidade, para que essa discussão surtisse efeitos em sala de aula.

De 2001 a 2010, quando encerramos essa pesquisa os cursos elaborados de 1996 a 2000 tiveram continuidade com pouquíssimas alterações (acrescentando músicas, mudando a diagramação das apostilas). Quando fui à Diretoria de Orientação Técnica em 2010 e perguntei quais eram os projetos de ensino de música que a DOT oferecia, estes eram os cursos do professor João Queiroz: *Iniciação à Música Através da Flauta, Tocando e Cantando, Musicando: Musicalização para Professores de Educação Infantil, Bandinha Rítmica e Canto Coral*. Ao comparar as edições dos cursos na Memória Técnica Documental, percebi que, de um ano para o outro, pouquíssimas alterações tinham sido feitas. Enquanto em 1996, diante da promulgação da LDB que enfatizava as especificidades das diferentes linguagens artísticas, a Secretaria se mobilizou criando a partir daquele ano diversos cursos de música, em 2010, com o prazo de cumprimento da lei 11.769/2008 que torna o ensino de música obrigatório se aproximando, não percebemos nenhuma movimentação por parte da Diretoria de Orientação Técnica no sentido de preparar as escolas para que ofereçam ensino de música. Enquanto a lei de 1996 que era abrangente foi interpretada como um momento propício para “resgatar” o ensino de música, a lei

de 2008 que é específica até o momento dessa pesquisa não mobilizou a prefeitura. Isso pode indicar que, mais importante que uma lei são as pessoas que vão cumpri-la e a forma como a interpretam.

Na Educação Infantil, por outro lado, de 2006 a 2008, foi desenvolvido o programa *A Rede em Rede: Formação Continuada na Educação Infantil*. Esse programa consistia na formação de coordenadores pedagógicos nas diferentes linguagens infantis, dentre elas a música, para que estes desenvolvessem projetos de formação continuada em suas unidades:

O parceiro institucionalmente proposto para cuidar dessa tarefa de formação docente continuada nas unidades educacionais é o Coordenador Pedagógico. Reconhecemos que o cotidiano apresenta inúmeras demandas que extrapolam as ações dos professores na relação direta com as crianças. Tais demandas se apresentam como problemas complexos, cuja resolução depende de um olhar muito informado, capaz de estranhar o que vê e se inquietar. A formação profissional não se encerra com a diplomação, mas se estende ao longo da vida, desafiada pelas experiências concretas vividas. Daí a importância de programas de formação continuada a todos os professores, para estimular a renovação de saberes em ambiente de aprendizagem coletiva e auto motivada. Esse é um dos papéis do CP. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede, 2007).

Na citação acima aparece a valorização da formação contínua dos professores pela Diretoria de Orientação Técnica. No caso da Educação Musical, desde 1969 a DOT apresentou preocupação com a atualização profissional dos professores oferecendo cursos de música. E dessa trajetória do ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, percebemos que, o pouco que foi mantido se refere aos cursos de formação contínua, oferecidos até o final dessa pesquisa.

Além de estimular a formação dos professores de Educação Infantil, por meio do coordenador pedagógico como multiplicador de saberes, com esse programa a DOT procurava implantar, na rotina dos professores, momentos de formação e a prática do registro. No documento sobre a primeira fase do programa *A Rede em Rede*, aparecem como meta planejar momentos de devolutiva de diários de campo com intervenção em reuniões pedagógicas e equacionar o tempo destinado à formação dos professores dentro da jornada de trabalho (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede, 2007). Podemos observar as metas do programa nos textos destacados na figura abaixo:

vistas à formação continuada de sua equipe de professores, utilizando como fonte os registros da Unidade.

O trabalho desse módulo traz reflexões sobre algumas das práticas sociais nas U.Es e a necessidade de apoiar os Coordenadores Pedagógicos, dos mais experientes aos iniciantes, na luta por implementá-las de forma sistemática, criando rotinas ou apenas alimentando-as, posto que muitas as têm instituídas como vivências diárias nas UEs. Para tanto é necessário que todos tenham oportunidades de:

- ✓ Planejar momentos de devolutiva de diários de campo e intervenção em reuniões pedagógicas visando tematizar com o grupo de professores algumas práticas culturais que se espera que as crianças tenham acesso diariamente na U.E., quais sejam:
 1. Participar de situações comunicativas e conversar em grupo.
 2. Ouvir boas leituras, compartilhar a construção de sentido sobre o que se lê.
 3. Ler e escrever o nome próprio quando necessário.
 4. Desenhar ou pintar.
 5. Ouvir músicas.
 6. Participar de situações de teatro

O módulo 3, fecha a primeira fase da formação dos Coordenadores Pedagógicos. Através da reflexão, observação e problematização das práticas, tem como objetivo implementar ou revitalizar o faz-de-conta, a atividade mais complexa da infância, como atividade diária na U.E.. Isso envolve apoiar o CP na realização de reuniões pedagógicas e outros horários coletivos com vistas a melhorar o olhar de seus professores para o faz-de-conta infantil, diferenciando-o das demais possibilidades de brincar, e também alimentar o CP para o processo de atualização do diagnóstico de sua U.E. e de construção de referenciais para a avaliação das prioridades formativas que coordena de modo a:

- ✓ Promover o debate sobre a organização do tempo e do espaço na U.E., tendo em vista as necessidades que o grupo observou.
- ✓ Assegurar que os professores garantam tempo e espaço para a criança brincar diariamente de faz-de-conta e saber diferenciar a brincadeira de faz-de-conta dos jogos orientados, discutindo as práticas existentes a partir de devolutivas, feitas sempre que necessário.
- ✓ Liderar a organização de novos tempos e espaços para a U.E., a partir da contribuição do seu grupo de professores.
- ✓ Encontrar soluções para equacionar o tempo destinado à formação de professores na rotina de trabalho da instituição.

Não se pretende aprofundar todos os conhecimentos sobre as didáticas específicas de cada linguagem, nem de determinar projetos para as UEs. A prioridade é possibilitar reflexões e ressignificações para que os Coordenadores Pedagógicos qualifiquem a passagem do tempo das crianças na U.E., junto aos educadores e particularmente aos professores para assegurar um dia-a-dia mais próximo das práticas sociais. Entendemos ser esse o sentido maior da socialização que a educação infantil tanto proclama: cuidar para que todas as crianças tenham contato direto com as práticas sociais da nossa cultura.

A tarefa não é pequena e os propósitos bastante ousados e possíveis de serem alcançados quando levados à frente por coordenadores cada vez mais colaborativos e envolvidos na busca de uma experiência de aprendizado verdadeira para todos.

Com o intuito de ampliar o domínio pelos coordenadores pedagógicos das diferentes linguagens que fazem parte do currículo da Educação Infantil, foram elaboradas oficinas de aprendizagem nas seguintes áreas: brincar, artes, oral e escrita, música, dança e teatro. A maioria das oficinas se refere ao aprendizado das linguagens artísticas, apesar de não se tratar de um programa de Arte. Mais uma vez nota-se como as atividades mais expressivas são valorizadas na Educação Infantil, sendo reduzidas gradativamente ao longo da Educação Básica, quando as disciplinas exigidas nos exames de avaliação da Educação e de vestibular, principalmente Português e Matemática, tornam a maior parte da grade curricular, sobrando quase nenhum tempo para as artes (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede, 2007).

O programa *A Rede em Rede* foi pensado em três fases, cada uma correspondendo a um ano do programa. Diferente dos outros documentos analisados nesse trabalho, este foi o único de longa duração que previa um término e que além de objetivos, estabeleceu metas para cada uma das fases do programa (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede – Fase 3, 2008). Essa postura aliada à elaboração de instrumentos avaliativos oficiais de prestação de contas do programa aproxima a condução dessa política da abordagem gerencial, explicitada no primeiro capítulo. Só isso, já faz esse programa ser único dentro da realidade da Secretaria Municipal de Educação.

Avaliação 2007

Total: 825 (incluindo as unidades inauguradas após o início da Formação)
Inscritos: 742 CPs, ou seja, 89,93% da Rede

1. Avaliações dos Coordenadores Pedagógicos participantes em relação ao impacto do Programa nas Unidades:

a. Criança:

AVALIAÇÕES RECEBIDAS TOTAL 439				TABELA II – PORCENTUAL (%) ¹				
				CRIANÇA				
				Cura de qualificação observada nas avaliações das crianças				
LINGUAGEM	INSCRITOS	AVALIAÇÕES RECEBIDAS	%	Nada	Pouco	Muito	Totalmente	Não Resp.
Pólos 1 aq 14: BRINCAR	364	238	65,38	0,84	25,79	63,52	6,30	3,52
Pólos 15 aq 18: ARTES	108	58	53,70	4,65	43,44	45,68	5	1,20
Pólos 19 aq 24: ORAL E ESCRITA	148	91	61,48	1,92	38,46	33,79	24,45	1,37
Pólos 25 aq 28: MÚSICA	83	43	51,80	0,37	26,74	63,95	7,34	1,53
Pólos 29: DANÇA	23	0	0	0	0	0	0	0
Pólo 30: TEATRO	16	9	56,25	7,77	46,66	45,55	0	0

¹ Percentual: Valor calculado com base na média obtida nas avaliações (sem referência ao Formato Curricular)

Outro diferencial desse programa foi a abrangência que o mesmo teve: 89,9% do total de creches e escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo participaram do programa *A Rede em Rede*. Como podemos observar na figura anterior, na qual aparecem os pólos de formação oferecidos pelo programa, as diferentes linguagens artísticas foram trabalhadas separadamente, conferindo ao coordenador pedagógico um aprofundamento em cada uma dessas linguagens. É interessante notar, por outro lado, que a área de Artes Visuais é chamada de Arte, enquanto Teatro e Música aparecem separadamente como se a disciplina Arte fosse sinônimo de Artes Visuais e as outras linguagens não fizessem parte dela (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede – Fase 3, 2008).

Os participantes do programa *A Rede em Rede* tinham um ou dois encontros mensais, dependendo do mês, resultando em 18 encontros de 4 horas por ano. Quanto à parte de música, o objetivo da DOT foi orientar os coordenadores pedagógicos do papel da Educação Musical para a ampliação do repertório do aluno, buscando modificar a prática cristalizada de cantar músicas

infantis da mídia, sem nenhuma preocupação com o fazer musical e o conhecimento musical construído nesses momentos. “Muitas vezes as crianças têm acesso a um modo extremamente empobrecido de escutar e produzir música, se compararmos com a complexidade da linguagem e da imaginação criadora infantil” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede, 2007). Propondo ampliar a escuta musical das crianças, o documento traz uma pequena entrevista com a professora doutora Maria Teresa de Alencar Brito, docente do programa de música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e autora, dentre outros, do livro *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança* (2003). Nesta entrevista, Teca, como é conhecida, amplia o conceito convencional de música para toda organização sonora com intenção musical. Ao fazer isso, ela convida os professores a levarem para sala de aula músicas de outras culturas, música contemporânea e as composições e improvisações das próprias crianças. Apesar do programa *A Rede em Rede* propor o questionamento de práticas cristalizadas e a contribuição da professora Teca Alencar ampliar o conceito de música e aula de música, percebemos que as orientações didáticas contidas no mesmo documento são uma repetição do que os professores já fazem em sala de aula e não tem nenhuma relação com a proposta da professora Teca. Na imagem abaixo, podemos ver, na mesma página, a professora Teca criticando o ensino tradicional de música e as orientações elaboradas pela DOT falando sobre canto em datas comemorativas e a quadrilha na festa junina:

Qual é a diferença entre o ensino tradicional de música e o que você propõe em seu livro?

O ensino tradicional de música tende a dissociar o fazer do pensar. O que era aquela aula de música? Conhecer as notas musicais. Na aula de teoria, a criança ficava treinando para ler notas e ritmos, seguia todo um programa, aprendia a usar claves, identificar os compassos. A música era entendida apenas como um sistema de leitura e escrita. Leitura e escrita musical são partes de um todo, que em geral não era considerado. Primeiro você ia aprender aquela estrutura, para só depois começar a tocar um instrumento. Você aprendia as regras, mas não escutava. Aprender a ler música, por exemplo, é, queira ou não, um processo mais complexo, demanda um tempo muito grande, porque ler música não é só ler bolinhas, é ler sons. Implica em um trabalho de integração, de percepção, de escuta, desde o momento em que é possível na vida da criança porque há todo um sistema de relações, uma série de esquemas a serem desenvolvidos. Mesmo na etapa da pré-escola as atividades musicais devem estar integradas com a reflexão, devem estar sintonizadas com a consciência que a criança tem em relação ao fazer musical. Assim, aprender música não deve se resumir a escutar ou cantar o que já está pronto. É preciso abrir um espaço para observar o que a criança faz. E isso é muito difícil quando se trabalha em um esquema em que o professor traz tudo pronto: ensina como cantar, como imitar o bicho, como fazer o gesto certo, como escrever as notas convencionais etc. Mas, para a criança, música não é isso, não é só reprodução.

Como a criança se relaciona com a música?

Ela quer tocar uma música que gosta ou que inventou, que ouviu ou que percebeu como música. A criança já sabe muitas coisas sobre música: sabe que se faz cantando, tocando, que tem instrumentos diferentes, que existem determinados gestos para tocar e observa tudo. Ela convive com as duas coisas: com o que ouve e conhece na própria cultura - que é o que lhe dá o referencial do conhecimento musical, de construção de uma memória auditiva - e com o seu modo de produzir. Quando pega um violão, por exemplo, reproduz coisas que já

61

Viu, que observou alguém fazer. Quando vai ao piano, explora possibilidades, descobre que pode tocar uma nota de cada vez, uma depois da outra, que tem sons graves, agudos, que pode mudar a força. Está o tempo inteiro, envolvida em um exercício de pesquisa de sons e de produção de gestos. Tem crianças, pequenas, aqui na escola, que adoram tocar o tema do Harry Potter, tocam com um só dedo tan, tim, tan... Claro, no estágio delas, porque ainda não têm condições de fazer essa música com a técnica tradicional, convencional. Mas o trabalho é completamente outro: essas crianças estão explorando um monte de coisas, as teclas brancas e pretas do teclado, escutando os sons da melodia, percebendo toda a construção. Não importa ainda se ela toca com um dedo só, o importante é que ela pode tocar porque aí terá a chance de trabalhar outras coisas, e principalmente, fazendo algo que tem sentido para ela. Aquela música tem um valor para ela e por isso ela quer tocar, fica matutando, quebrando a cabeça, até fazer direito.

Revista Avisa lá, Nº 15, julho de 2003.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a música na U.E.

Algumas estratégias formativas podem ajudar um Coordenador Pedagógico a apoiar seus professores em momentos de trabalho coletivo a aprimorarem o trabalho pedagógico com a linguagem musical. Vejamos algumas delas:

- ✓ Analisar um vídeo em que as crianças da escola cantam na apresentação dos pais.
- ✓ Analisar a filmagem do ensaio das quadrilhas do meio do ano em que as crianças cantam e dançam.
- ✓ Ensinar aos professores algumas músicas do repertório popular brasileiro.
- ✓ Gravar, ouvir coletivamente as crianças tocando os instrumentos da bandinha da escola e analisar suas idéias.
- ✓ Analisar planejamentos das propostas de canto pelas crianças

62

A divergência entre a visão de ensino de música contida na fala da professora Teca e aquela apresentada nas orientações da Diretoria de Orientação Técnica, em um mesmo documento, quando se pretendiam convergentes, mostra o quanto é difícil na realidade modificar práticas escolares tão cristalizadas como é o caso da música na escola, altamente associada a apresentações e datas comemorativas. Esse tipo de ensino de música serve à rotina da escola, mas não à aprendizagem da música, como área de conhecimento, que envolve signos e significados e diferentes culturas. O conhecimento nessa área permite ao aluno não só ampliar sua escuta, como também se comunicar musicalmente. Parece que os professores envolvidos na elaboração desse documento estavam preocupados em modificar a prática do ensino de música, mas eles mesmos tinham dificuldade em modificar seus conceitos. Afinal, no mesmo texto, aparece a preocupação, compartilhada por muitos educadores musicais, de que o ensino de música não seja confundido com a utilização da música como ferramenta para o aprendizado de outros conteúdos:

É importante refletir com a equipe escolar como ampliar a experiência musical de professores e crianças, o que envolve diversificar o acervo musical e garantir seu acesso. É também importante investigar propostas musicais definidas por objetivos e conteúdos próprios à área de música, que ampliem as possibilidades de escuta e produção pelas crianças sem restringir as atividades musicais a meros recursos de outras áreas (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa A Rede em Rede, 2007).

Certamente a música pode ser um atrativo e até mesmo facilitar o aprendizado de outras disciplinas, e cada vez mais as propostas educacionais enfatizam a integração das áreas, mas a citação acima é importante à medida que reforça a idéia de que a música por si só, enquanto área de conhecimento, merece ser estudada. Se iniciativas como essa do programa *A Rede em Rede* fossem sistematizadas em cursos para os professores e não só para os coordenadores pedagógicos e com uma carga horária maior, possivelmente poderia ter resultado em projetos musicais interessantes nas unidades de Educação Infantil. No entanto, esta foi a última iniciativa para o ensino de música encontrada na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, tendo continuidade, como dito anteriormente, os cursos optativos de música de flauta doce, coral e bandinha rítmica, sem reflexão teórica, oferecendo conhecimentos técnicos, pelo

menos ao que indica a análise dos documentos, sem estabelecer relações com a prática do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as iniciativas da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o ensino de música, percebemos três momentos distintos. O primeiro momento, de 1969 a 1983, teve como característica principal a figura da professora Maria José Brasileiro do Prado Bohn, que durante esses 14 anos conquistou a criação do cargo de Assistente Musical e assegurou a presença desse profissional e o ensino de música para todas as escolas municipais nesse período. Seu trabalho musical foi, em muitos aspectos, semelhante ao Canto Orfeônico realizado por Villa-Lobos no Rio de Janeiro nos anos 1930, privilegiando grandes formações corais, fanfarras e a formação de público para a música erudita com visitas ao Teatro Municipal. Enquanto em outras cidades brasileiras, talvez a maioria, a LDB de 1971 significou a gradativa extinção do ensino de música nas escolas públicas, nessa mesma época a Educação Musical se fortalecia na cidade de São Paulo. Até 1985 os documentos referentes ao ensino de Educação Artística não só mencionavam, como privilegiavam os conteúdos musicais diante das outras áreas artísticas. No documento *Implementação da Programação de Educação Artística – 5ª a 8ª série do 1º grau* (1985), a disciplina é dividida em três áreas: expressão corporal, expressão visual e expressão musical e a maior parte do documento, que traz as diretrizes do que deve ser ensinado em cada uma dessas áreas, se dirige à expressão musical, sendo 130 páginas destinadas aos conteúdos musicais, 91 à expressão visual e 43 à expressão corporal.

Obviamente esse trabalho não teria sido possível sem o devido apoio político. Nota-se que os Secretários da Educação nesse período estavam inclinados ao ensino de música. O professor Eliziário Rodrigues de Souza escrevia letras para as músicas que sua esposa compunha para serem ensinadas nas escolas de Educação Infantil e a idéia de que a música deveria ser ensinada para todas as crianças do Ensino Municipal veio do professor Paulo Nathanael, também ex Secretário da Educação. De qualquer forma, a liderança da professora Maria José é incontestável, afinal o período de maior relevância para o ensino de música nas escolas municipais de São Paulo coincide com os anos em que ela trabalhou na prefeitura. Após sua aposentadoria, o ensino de música começou a perder forças. Por outro lado, uma Política Pública nunca é unilateral e as pessoas que lhe deram poder também devem ser consideradas. De 1969 a 1983 o município de São Paulo foi governado pelo mesmo partido político, Arena (Aliança

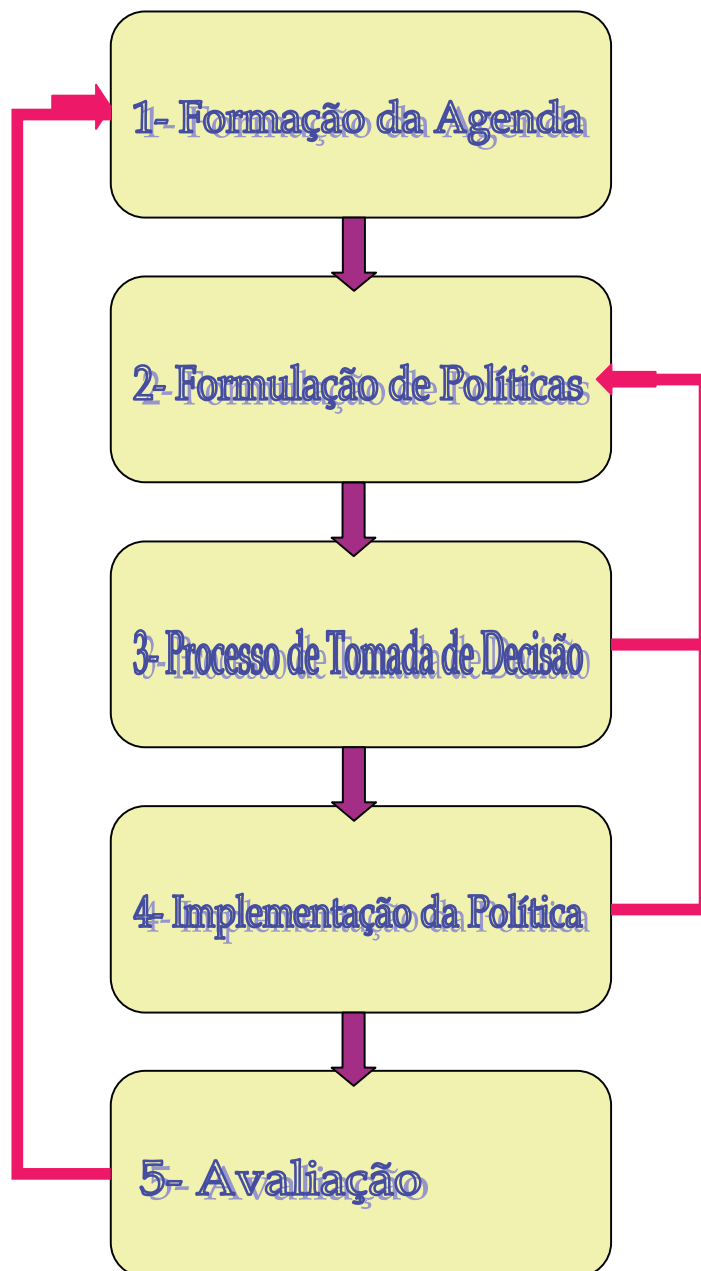
Renovadora Nacional – partido de direita no período da Ditadura Militar). Além disso, a aposentadoria da professora Maria José coincidiu com a troca de partido político para o PMDB sob a gestão Mario Covas. Depois desse período, somente em 1993, quando o prefeito Paulo Maluf retomou a administração da prefeitura de São Paulo novas iniciativas para o ensino de música foram tomadas.

Nos governos de Paulo Maluf e de seu sucessor, Celso Pitta, existiram iniciativas para o ensino de música. Paulo Maluf tinha sido prefeito na época da professora Maria José e, na sua gestão e na de Celso Pitta muitos colegas da professora viram a possibilidade de resgatar o trabalho musical do primeiro período estudado. Digo resgate, pois esse foi o termo utilizado por eles no vídeo História Oral de 1996 (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, Projeto História Oral, 1996), ano em que projetos desenvolvidos pela professora Maria José como o curso do Hino Nacional e os Concertos Matinais foram retomados com poucas alterações. No segundo e terceiro períodos estudados, no entanto, não percebemos a continuidade dos projetos de música, como aconteceu do primeiro para o segundo. Nos períodos seguintes, foram desenvolvidos outros projetos de ensino de música, que podiam até ser mais interessantes que os do primeiro, mas tiveram uma duração menor.

No segundo período, de 1993 a 1996, a Diretoria de Orientação Técnica voltou a direcionar seus esforços para o ensino de música depois de oito anos, com a volta do prefeito Paulo Maluf. Essas iniciativas nesse período restringiram-se à Educação Infantil sob o comando da professora Nereide Schilaro Santa Rosa. Ela conseguiu combinar teoria e prática na formação de professores em música, criando cursos com momentos presenciais e não presenciais, enfatizando a leitura de textos e um balanço entre o fazer criativo do aluno e os conhecimentos técnicos. Todavia, seu projeto de música na prefeitura durou três anos. Considerando-se o tempo que se leva para uma Política Pública gerar mudanças na prática dos professores, não é possível fazer muitas comparações entre esse período e o anterior liderado pela professora Maria José Brasileiro. No terceiro momento, os cursos optativos de música tiveram duração de quatorze anos (de 1996 a 2010, quando encerramos a coleta de dados da pesquisa), mas a continuidade destes era baseada nos modelos anteriores quase sem alterações. É necessário enfatizar que continuidade é fundamental para a implementação de uma Política Pública. Iniciativas muito interessantes para o ensino de música foram tomadas, mas não caracterizaram mudanças significativas considerando a extensão e as necessidades da Rede Municipal de Ensino porque não tiveram

continuidade e abrangência suficiente para isso. Se a manutenção de um mesmo partido político por tanto tempo no poder parece ter favorecido a continuidade de um certo tipo de Política Pública para o ensino de música no primeiro período, talvez tenha sido um desafio a continuidade de Políticas Públicas para além do mandato do partido que as gerou. Por outro lado, continuidade não é a garantia do sucesso de uma política, afinal os cursos optativos de música de 1996 a 2010, não se renovaram ao longo dos anos, nem aumentaram a quantidade de professores atendidos. Talvez a falta da avaliação tenha contribuído para a repetição dos conteúdos nesses cursos. Sem dar voz aos participantes, os organizadores não receberam críticas, nem sugestões, não puderam ou não se interessaram em averiguar se estavam realmente alcançando os objetivos propostos, e não propuseram mudanças.

Para melhor compreendermos as diferenças na condução das Políticas Públicas para o ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, adotamos o quadro abaixo, apresentado no primeiro capítulo, como base para analisar os três períodos encontrados e entender quais fatores levaram ao sucesso e ao declínio dessas políticas. Esse quadro apresenta os cinco estágios que caracterizam uma Política Pública (LOPES, AMARAL, CALDAS 2008, p.8 e 9).



Como apresentamos no primeiro capítulo, a formação da agenda é o momento em que os responsáveis pela elaboração de Políticas Públicas analisam indicadores, resultados de avaliações e eventos que tiveram repercussão para selecionar quais problemas precisam ser discutidos e quais ações serão tomadas para solucioná-los. Na formação da agenda, algumas necessidades são privilegiadas e outras não, dependendo dos interesses e ideais dos políticos e das reivindicações dos funcionários públicos e da sociedade civil organizada. No primeiro

período, a professora Maria José e as Assistentes Musicais visitaram as escolas da Rede Municipal de Ensino procurando entender que necessidades tinham em termos de conhecimento musical. No segundo período, a professora Nereide Schilaro Santa Rosa aplicou um questionário nas escolas de Educação Infantil, buscando saber se os professores dessa área consideravam importante desenvolver um projeto específico de música em suas unidades. No terceiro período, os professores que trabalharam com a professora Maria José viram na volta do governo Paulo Maluf a oportunidade de resgatar as práticas musicais do passado.

Depois de definida a agenda de Políticas Públicas, os responsáveis por cada uma delas se reúnem com especialistas da área para definir a forma mais eficaz e menos dispendiosa de atingir seus objetivos - essa é a chamada fase de formulação de políticas. Em relação ao ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, pudemos perceber que o ensino de música foi privilegiado nos mandatos em que o partido da Arena (Aliança Renovadora Nacional) e seu sucessor PDS (Partido Democrático Social), estiveram no poder. Se olharmos para os períodos de produção de documentos pela Diretoria de Orientação Técnica sobre o ensino de música, percebe-se que foram realizados sob a gestão desses partidos. Na gestão Mario Covas, 1982-1995, há um hiato na produção de documentos sobre música, sendo retomados em 1996 na gestão Paulo Maluf e de seu sucessor Celso Pitta. A partir de 2001 com a gestão Marta Suplicy os projetos criados na gestão anterior são mantidos, mas sem nenhuma alteração e sem a criação de novos projetos para o ensino de música. E, finalmente, em 2006, a última iniciativa para o ensino de música encontrada, realizada no governo de José Serra, foi o programa *A Rede em Rede*, direcionado para a formação de coordenadores pedagógicos em diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Infantil.

Depois de formulada a Política Pública, esta passa pelo processo de tomada de decisão, quando são definidos os objetivos, recursos e prazos para cumprimento da mesma. Essa decisão é expressa por meio de leis, decretos, normas e resoluções, publicadas em diário oficial para serem cumpridas pelos servidores públicos. Depois disso, vem a fase da implementação da Política Pública: é o momento que define a política, é o momento em que ela sai do papel para a prática, e nessa fase depende de como os servidores públicos irão compreendê-la e de sua maior ou menor inclinação para realizá-la.

Nos três momentos analisados nesse trabalho, percebemos que a concepção das Políticas Públicas para o ensino de música partiram de alguns servidores públicos que detinham

posições de destaque e que tinham capacidade de liderança sobre os demais. Possivelmente uma Política Pública seja mais eficaz quando parte dos próprios agentes que a colocam em prática, pois a política se concretiza na ação desses agentes e depende da interpretação deles. No primeiro período, apesar da lei de 1971 determinar a integração das áreas artísticas em uma única disciplina, o ensino de música continuou específico nas escolas municipais paulistanas até 1985, por compreensão dos próprios agentes da Secretaria Municipal de Educação, quando aparece o primeiro documento sobre o ensino de Educação Artística. No vídeo História Oral (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Projeto História Oral, 1996), a professora Maria José também disse que a Educação Artística não foi um problema para ela porque nas aulas de músicas já eram trabalhadas as expressões corporal e visual. Em 1996, quando a LDB determinou as especificidades das áreas artísticas, os professores do NACI compreenderam esse momento como uma oportunidade para resgatar o ensino musical desenvolvido no primeiro período, o que significava que o projeto deixara suas marcas e havia muito ainda o que fazer por ele e dentro dele. O projeto musical desenvolvido nessa época, porém, não teve a abrangência e a duração do primeiro período. Hoje, por outro lado, quando temos uma lei que torna o ensino de música obrigatório na Educação Básica, não percebemos em nossa pesquisa nenhum movimento que se compare àquele no sentido de viabilizar o ensino de música nas escolas.

Depois da implementação da política essa deve ser avaliada. É a avaliação que define se uma Política Pública deve ter continuidade ou não e que fornece subsídios para o prosseguimento dos projetos. É uma forma de prestar contas para a população dos serviços públicos prestados e de conferir qualidade a esses serviços, indicando se os objetivos estão sendo alcançados, se os prazos estão sendo cumpridos e indicando ações que favorecem e desfavorecem o cumprimento das metas

Analisando os três períodos distintos de ensino de música nas escolas municipais de São Paulo, notamos que, no primeiro período não foi destinado espaço para a avaliação. Provavelmente porque este período coincidiu com a ditadura militar no Brasil, não existindo espaço para questionamentos por parte da população sobre as ações do poder público. Além disso, o conceito de que Políticas Públicas e o trabalho da burocracia deveriam ser avaliados só surgiu nos anos 1990 com a reforma da administração pública. Como foi dito no primeiro capítulo, nesse momento de forte concorrência entre os países, os políticos emprestaram conhecimentos da área de administração de empresas para a gestão pública, a fim de buscar

efetividade, qualidade e redução de custos. Além disso, a disputa entre os partidos políticos, com a volta da democracia, fez com que os gestores utilizassem instrumentos avaliativos a fim de prestar contas para a população, mostrar os resultados de sua administração.

No segundo momento, a partir de 1993, a professora Nereide Schilaro Santa Rosa iniciou seu trabalho aplicando um questionário nas escolas de Educação Infantil, com o intuito de averiguar se existia a necessidade ou o interesse por parte dos professores em realizar um projeto de Educação Musical. Além disso, ela fez uso da avaliação durante todo o tempo em que trabalhou com o ensino de música na Prefeitura. Nos cursos que desenvolveu, os professores respondiam questionários antes e depois de participar. Utilizando-se da avaliação antes dos cursos, ela considerava o conhecimento prévio sobre Educação Musical dos participantes, partindo do que eles sabiam e procurando solucionar aqueles conceitos que não tinham sido esclarecidos sobre o que deveria ser ensinado na área. Avaliando-os ao final dos cursos, percebia o que os professores haviam aprendido e se estavam desenvolvendo projetos musicais em suas unidades, objetivo dessa política. A avaliação servia, portanto, para corrigir erros, repetir ações que deram certo e dar continuidade ao programa de forma a preencher lacunas na formação musical dos professores de Educação Infantil. De fato, essa continuidade pôde ser percebida entre 1993 e 1996, quando a professora Nereide desenvolveu seu projeto de música na Secretaria Municipal de Educação. Os cursos que ela desenvolveu eram complementares. Um professor que passasse por todos eles teria aprendido a cantar, tocar, construir instrumentos, criar arranjos e, principalmente, teria adquirido um referencial teórico bastante consistente, pois a leitura e discussão de textos foi o grande diferencial desse período.

No terceiro período, os cursos optativos de música elaborados pelos professores João Queiroz e Antônio Amâncio Fernando Casseb não passavam por avaliação dos seus receptores; talvez por isso, tiveram continuidade, pelo menos até o final dessa pesquisa, com mínimas alterações.

O projeto *Passaporte Cultural* desenvolvido no ano 2000, pelo contrário, deu voz aos professores novamente, exigindo deles uma avaliação por escrito, detalhada do programa. A DOT determinou que cada encontro fosse avaliado pela equipe de professores envolvidos no projeto e estes não pouparam críticas, nem elogios. Existiram críticas à organização dos eventos, às explanações antes das apresentações e aos conteúdos das mesmas. Informações como essas são importantes para que os erros não se repitam, ou pelo menos que sejam minimizados, e para que

os organizadores da Política Pública em questão tenham uma idéia do que funcionou melhor para os professores e crianças. Nessa avaliação os professores tiveram que descrever como estavam dando continuidade ao *Passaporte Cultural* em suas unidades, quais projetos estavam desenvolvendo, e foram chamados a apresentar trabalhos de alunos resultantes do projeto. Essa iniciativa, além de avaliar se o projeto cumpria seu objetivo de multiplicar ações nas unidades escolares, incentivava o comprometimento do professor, que teria que prestar contas sobre o que estava realizando em sua unidade.

O módulo *Artes e Comunicação* do curso *O Coordenador Pedagógico: Identidade em Construção*, realizado durante o ano 2000 em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi baseado em questionários realizados em 1996 com os professores de Arte da Secretaria Municipal de São Paulo. Utilizou-se como referência as angústias e necessidades apontadas pelos professores quatro anos antes da realização do curso; após o seu término, pelo menos oficialmente, não existiu nenhuma avaliação para averiguar se o projeto alcançara seus objetivos e para apontar melhorias. Este curso também não teve continuidade.

O programa *A Rede em Rede: Formação Continuada na Educação Infantil*, pelo contrário, foi o programa que mais aplicou avaliações. Foi a única política de longo prazo, cujo projeto trazia claramente as metas e objetivos, o tempo para cumprimento dos mesmos, a forma de avaliação com os participantes ao final de cada fase da política, tabulação dos questionários com elaboração de documento oficial apresentando os gráficos e resultados da política. O programa *A Rede em Rede* foi o que mais se aproximou da abordagem gerencial de condução de Políticas Públicas, prestando contas à população e aos professores e apresentado maior controle das ações tomadas ao estabelecer objetivos claros e averiguar se eles estavam sendo cumpridos por meio de avaliações periódicas.

Analisando as experiências com o ensino de música na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, percebemos que o ensino de música, como todas as iniciativas públicas, necessita de boa formação de seus agentes, continuidade dos projetos e avaliação periódica. Esses são os princípios básicos de qualquer Política Pública em discussão no país para que se pretenda que sejam eficientes e adequadas à comunidade que as sustenta com seus recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira.** In: Revista Opus, Brasília, v. 12, p. 144-166, dez. 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação Pós Colonialista no Brasil: aprendizagem triangular, comunicação & educação.** São Paulo: USP/Editora Moderna, 1995.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: Olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Reforma do Estado do Brasil.** In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. SPINK, Peter. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** São Paulo: Editora Papirus, 1994.
- ESPERIDIÃO, Neide. **Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes.** 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Educação Musical, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003.
- FERNANDES, Domingos. **Limitações e potencialidades da avaliação educacional.** In: M. Melo (org.). Avaliação em educação. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. T. FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **A educação escolar em arte tem uma história.** In: Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1993.
- FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica.** In: Análise e Conjuntura. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1986.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Professores generalistas e a educação musical.** In: Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical Sul, v.4, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 26-37.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Educação Musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final.** São Paulo, 1991. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica.

_____. **Sound in Myths and Legends – a contribution for the study of the role of sounds for human beings.** *Ideologies and Ethics in the Uses and Abuses of Sound.* Koli, Finland June 16-19, 2010.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta. **Nuevas perspectivas de la educacion musical.** Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

GAINZA, Violeta. **Psicopedagogia Musical.** Buenos Aires: Summus Editorial, 1966.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. **“Civilizando pela música”: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910 – 1920).** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GUIMARÃES, Márcia Aparecida B. **O Canto Coletivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Campinas: Unicamp, 2003.

JARDIM, Vera L. G. 2003. **Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889 - 1930.** Dissertação de Mestrado. PUC – SP

_____. 2008. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas – 1838 – 1971.** Tese de Doutorado. PUC – SP

_____. **O músico professor: percurso histórico da formação em Música.** In:

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Ed. Scipione, 1990.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador.** São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

LOPES, Brenner. AMARAL, Jefferson Ney. CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: Editora SEBRAE, 2008.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política.** Brasília: Editora Brasiliense, 1994.

MACHADO, Arlindo. **As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica.** Revista Imagens. Campinas: Ed. UNICAMP, n.3, dez 1994, p. 08-14.

PACHECO, Eduardo. **Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na Pedagogia**. Cadernos de Educação. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas, V.29, 89 - 104, julho/dezembro 2007.

PALUMBO, Dennis J. **The public policy approach to understanding politics in America**. In: Public policy in America government in action. 2ª edição. Harcourt Brace & Company, p.8-29, 1994. Tradução de Adriana Farah.

PAYNTER, John. **Hear and now: an introduction to modern music in schools**. London: Universal, 1972.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2003.

_____. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.7, 07-19, mar. 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PIAGET, Jean. **A função semiótica ou simbólica**. In: A Psicologia da Criança. São Paulo: Ed. Bertrand, 1973.

_____. **As significações e seus sistemas**. In: A Psicologia da Criança. São Paulo: Ed. Bertrand, 1973.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **A Emoção e o Lúdico na Arte Popular**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1994.

_____. **Avaliação do projeto Música na EMEI**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1994.

_____. **Carlos Gomes**. São Paulo: Núcleo de Ação Cultural Integrada. Diretoria de Orientação Técnica, 1996.

_____. **Encontros de Capacitação Musical**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1995.

_____. **Encontros de Capacitação Musical 2**. São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1996.

_____. **Formação de monitores musicais na EMEI: projeto piloto.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1985.

_____. **Hino à Bandeira Nacional.** São Paulo: Núcleo de Ação Cultural Integrada. Diretoria de Orientação Técnica, 1996.

_____. **Iniciação à Música Através da Flauta.** São Paulo: Currículos e Programas. Setor de Atividades Artísticas. Diretoria de Orientação Técnica, 1996.

_____. **Implementação da Programação de Educação Artística – 5ª a 8ª série do 1º grau.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1985.

_____. **Musicando: musicalização para professores de Educação Infantil.** São Paulo: Núcleo de Ação Cultural Integrada. Diretoria de Orientação Técnica, 1997.

_____. **O Coordenador Pedagógico: identidade em construção.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1995.

_____. **O Processo de Construção da Escrita Musical.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1995.

_____. **O uso do teclado como instrumento pedagógico. Módulo 1.** São Paulo: Núcleo de Ação Cultural Integrada. Diretoria de Orientação Técnica, 1998.

_____. **O uso do teclado como instrumento pedagógico. Módulo 2.** São Paulo: Núcleo de Ação Cultural Integrada. Diretoria de Orientação Técnica, 1998.

_____. **Organizadores de Área – Ensino Fundamental.** São Paulo: Currículos e Programas. Diretoria de Orientação Técnica, 1996.

_____. **Programa A Rede em Rede.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

_____. **Programa A Rede em Rede – fase 3 / 2008.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2008.

_____. **Projeto Construindo Sons.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1994.

_____. **Projeto Construindo Sons 2.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1995.

_____. **Projeto História Oral: Maria José Brasileiro do Prado Bohn.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1996 (2 DVDs).

_____. **Projeto Música na EMEI.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1993.

_____. **Projeto Passaporte Cultural.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 2000.

_____. **Relatório do projeto Música na EMEI.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1993.

.Tocando e Cantando. São Paulo: Núcleo de Ação Cultural Integrada. Diretoria de Orientação Técnica, 1997.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Arte-Educação para professores – teorias e práticas sobre visitação escolar.** São Paulo: Ed. Pinakothèque, 2006.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Educação Musical para 1ª a 4ª Série.** São Paulo: Ed. Ática, 1990.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Flauta doce: método fácil para crianças.** São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. **Permanecendo fiel à música na educação musical.** Anais do II Encontro Anual da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, 1993, p.19-32.

VALIENGO, Camila. **Educação musical no século XXI: conexões entre música e sociedade a partir de uma nova estética.** XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM). Anais: Brasília, 2006 p.15-17.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

ZIMMERMAN, Marilyn Pflederer. **A importância da teoria de Piaget na Educação Musical.** APUD: GAINZA, Violeta. Nuevas perspectivas de la educacion musical. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSUMPÇÃO, Solange Roseli Martinelli de. **O Canto Coral sob a Perspectiva da Educação Musical Formal**. São Paulo, 2003. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BELLOCHIO, C. R. **Educação Musical e Professores dos anos iniciais de escolarização: Formação inicial e práticas educativas**. In: HENTSCHE, Liane & DEL BEM, Luciana (org). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 127-140

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:

<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. (último acesso: 14 de janeiro de 2011).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm. (último acesso: 14 de janeiro de 2011).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. (último acesso: 14 de janeiro de 2011).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curricular nacional para a educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação Infantil. Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil – Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASNÓK, Yara. **A linguagem musical e a hermenêutica – algumas considerações** (texto não publicado).

DEWEY, John. **Art as experience**. Nova York: Penguin Books, 1934.

_____. **Democracy and Education**. Nova York: The Macmillan Company, 1916.

DEWEY, John; DEWEY, Evelyn. **Schools of to-morrow**. Nova York, E.P. Dutton & Company, 1924.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES JUNIOR, Carlos Eduardo. **Formação continuada de arte educadores: políticas da rede municipal de São Paulo (1996 à 2008)**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Ensino e Aprendizagem da Arte, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica** in: ENSAIOS: FILOSOFIA E PSICANÁLISE. São Paulo: Ed. Escuta, 1994.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Área de Música**. In: Anais do XII CONFAEB. Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Pesquisa – Novas Abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Mídias e Formação de Professores: Em Busca de Caminhos de Pesquisa Vinculada à Docência**. In: NOVOS ENFOQUES DA PESQUISA EDUCACIONAL. São Paulo: Cortez, 1999.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. In: Revista Pro-posições. Vol.6 nº3. p. 103-109. Campinas: Unicamp, 1995.

ISAYAMA, Helder Ferreira. LINHALES. Meily Assbú (org.) **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KOELLREUTTER, H.J. **Análise Fenomenológica do minueto em sol maior de J.S. Bach**. Cadernos de análise Musical. São Paulo: Atravez, n.1: p.1-8, 1989.

KROBOT, Liara Roseli. SANTOS, Regina Márcia Simão. **Música na Formação de Professores Generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática rizomática.** ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte, MG. Anais...

LEMONS, Beatriz. **Educação Musical na Pedagogia – uma ‘paisagem sonora’ possível.** In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14., 2003, Goiânia, GO. Anais... Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 2003

LIMA, Sônia Regina Albano de (org). Ensino, música & interdisciplinaridade, p. 11-57. Goiânia: Editora Vieira e Irokun Brasil, 2009.

MEDAGLIA, **Júlio.** **Enfim, música nas escolas outra vez!** Opinião, São Paulo: Folha de São Paulo, p. A3, setembro de 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: 1-analisando a legislação e termos normativos.** Revista da Associação Brasileira de Educação Musical –ABEM, Porto Alegre, RS, n. 10, p. 19-28. março de 2004.

_____. **Música na escola: analisando a proposta do PCN para o ensino fundamental.** In: Penna, Maura (org) **É este o ensino de artes que queremos?** João Pessoa, UFPB, 2001.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical “Método Willems”.** Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico.** 21ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Jusamara. **Educação Musical e Práticas Sociais.** In: Revista da ABEM n.10. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. **Educação Musical: Parte Integrante do Currículo no Ensino Básico.** In: Anais do XII CONFAEB. Brasília, 1998.

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da Música na Escola Pública de 1º grau.** In: Fundamentos da Educação Musical. ABEM/UFRGS, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora Unesp. **Normas para publicações da UNESP.** São Paulo: Editora UNESP, 1994.

VANDERSPAR, Elizabeth. **Manual Jaques - Dalcroze**. Barcelona: Ediciones Pilar Llongueres, 1990.

VIGOTSKY, L.S. **La imaginacion y el arte em la infancia**. Madri. Akal Editor, 2003 (Arte e imaginação – p.7-38).

VIGOTSKY, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/USP, 1988.

ANEXOS

NORTEADORES CURRICULARES PARA A LINGUAGEM MUSICAL

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Encontros de Capacitação Musical.** São Paulo: Diretoria de Orientação Técnica, 1995.

Superintendência Municipal de Educação
Diretoria de Orientação Técnica

A3.1.6/9

ADMINISTRAÇÃO
DOCUMENTAL
43.1.1/95

SME

EDUCAÇÃO INFANTIL
E ALFABETIZAÇÃO

1995

Município de São Paulo

CURRÍCULOS E PROGRAMAS

ENCONTROS DE CAPACITAÇÃO MUSICAL

01/10/95
24/12/95



A LINGUAGEM MUSICAL

O TRABALHO COM A LINGUAGEM MUSICAL EM EDUCAÇÃO INFANTIL É IMPORTANTE POIS CONTRIBUI NO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE REPRESENTATIVA DA CRIANÇA PELA CONSTRUÇÃO DE ESTRUTURAS MUSICAIS, NUMA ADAPTAÇÃO CADA VEZ MAIS ELABORADA EM RELAÇÃO AO APROFUNDAMENTO DOS ESQUEMAS SONOROS, CONTRIBUINDO PARA A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS POSSIBILIDADES SONORAS QUE O MEIO OFERECE E PARA OPÇÃO E ATUAÇÃO EM UM MUNDO HARMÔNICO. ESTA ADAPTAÇÃO OCORRERÁ SE O PROFESSOR DAR OPORTUNIDADE À CRIANÇA PARA QUE REELABORE CADA ATIVIDADE MUSICAL QUE REALIZAR, UTILIZANDO NOVAS PROPOSTAS, UMA POSTURA DESAFIADORA E UM QUESTIONAMENTO CONSTANTE.

NORTEADORES CURRICULARES PARA A LINGUAGEM MUSICAL

1. ESTÁGIO

I) REPRODUÇÃO E CRIAÇÃO DE SONS

PERCEBER, IDENTIFICAR E RECONHECER
DIFERENTES SONS EM SITUAÇÕES
INFORMAIS OU PROGRAMADAS

- * ESCUTAR, IDENTIFICAR, LOCALIZAR, RECONHECER
SONS DIVERSOS (VOCALIS E NÃO VOCALIS).
 - SONS DA NATUREZA
 - SONS PRODUZIDOS POR OBJETOS
 - SONS PRODUZIDOS PELO CORPO HUMANO
 - SONS PRODUZIDOS POR INSTRUMENTOS MUSICAIS
 - AUDIÇÕES DE MÚSICA ERUDITA

* CANÇÕES SIMPLES

- * CANTAR, NOMEANDO SEU PRÓPRIO NOME, OBJETOS, AÇÕES, ANIMAIS.

II) NOÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO

1) MOVIMENTOS CORPORAIS EXPLORANDO TODAS AS POSSIBILIDADES DO CORPO ACOMPANHANDO CANÇÕES SIMPLES, RODAS CANTADAS, MARCHAS, BATIDAS DE PÉS, MÃOS.

RODAS CANTADAS	IMITAR OS GESTOS E
COM MOVIMENTOS	MOVIMENTOS DE
CORPORAIS SIMPLES:	RODAS CANTADAS.
PARA FRENTE, PARA	
TRAS, BALANÇAR, ETC	

2) REPRODUZIR, PESQUISAR, COMPARAR E CRIAR SONS CONSIDERANDO O RITMO RESGATANDO MÚSICA FOLCLÓRICAS E RODAS CANTADAS.

*PULSAÇÃO COM FRASES RÍTMICAS
*COM PALMAS (NO RITMO BINÁRIO) COM GUIZOS E
CHOCALHOS.

- 3) DESCOBRIR OBJETOS QUE PROVOCAM SONS COM SUZATA
- 4) CONSTRUIR UM OBJETO SONORO E TOCA-LO

2. ESTÁGIO

1) REPRODUÇÃO E CRIAÇÃO DE SONS

1) PERCEBER, IDENTIFICAR E RECONHECER
DIFERENTES SONS EM SITUAÇÕES
INFORMAIS OU PROGRAMADAS

* ESCUTAR, IDENTIFICAR, LOCALIZAR, RECONHECER
SONS DIVERSOS (VOCAIS E NÃO VOCAIS).

- SONS DA NATUREZA
- SONS PRODUZIDOS POR OBJETOS
- SONS PRODUZIDOS PELO CORPO HUMANO
- SONS PRODUZIDOS POR
INSTRUMENTOS MUSICAIS
- AUDIÇÕES DE MÚSICA ERUDITA

* CANÇÕES SIMPLES

* CANTAR, NOMEANDO SEU PRÓPRIO NOME, OBJETOS, AÇÕES,
ANIMAIS.

2) REPRODUZIR E CRIAR SONS PARTINDO DE MODELOS QUE
TRABALHEM COM AS QUALIDADES DO SOM

- * INTENSIDADE DO SOM (SONS FORTES E FRACOS)
- * ALTURA DO SOM
- * TIMBRE DO SOM

3) PERCEBER, A PARTIR DO QUESTIONAMENTO DO PROFESSOR AS
QUALIDADES SONORAS;

* RECONHECER.

TIMBRE

(FONTE SONORA)

ALTURA (GRAVE E AGUDO)

INTENSIDADE (FORTE E FRACO)

ANDAMENTO (RÁPIDO E LENTO)

VERBALIZANDO,
VOZ DA PROFESSORA,
DOS COLEGAS,
DE VÁRIOS
INSTRUMENTOS
MUSICAIS
- CANTAR OU
EMITIR SONS EM
TONS GRAVES E AGUDOS

4) ESTABELECEER RELAÇÕES ENTRE AS QUALIDADES DO SOM

- * INTENSIDADE E TIMBRE
- * ALTURA E TIMBRE
- * INTENSIDADE E ALTURA

II) NOÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO

1) REPRODUZIR, PESQUISAR, COMPARAR E CRIAR SONS CONSIDERANDO SUA DURAÇÃO

- * SONS LONGOS E CURTOS

2) CANTAR, DESCREVENDO SITUAÇÕES

3) REPRODUZIR, PESQUISAR, COMPARAR E CRIAR SONS CONSIDERANDO O RITMO

- * PULSAÇÃO

- * ACENTO RÍTMICO

- * RITMOS BINÁRIO, TERNÁRIO, QUATERNÁRIO

PULSAÇÃO E ACENTO
COM PALMAS,
BATIDAS DE PÉS,
NO RITMO BINÁRIO E
QUATERNÁRIO

PULSAÇÃO COM CHOCALHOS
E GUIZOS
ACENTO COM TAMBOR,
COQUINHO E PAU DE
RUMBA

RODAS CANTADAS,
COM MOVIMENTOS CORPORAIS
COMO BALANÇAR, FORMAR
PARZINHOS, BATIDAS DE
PÉS, GIROS E SALTOS

CONSTRUIR INSTRUMENTOS
MUSICAIS A PARTIR DE
UMA PESQUISA SONORA
UTILIZANDO SUCATA
(PAUS DE RUMBA,

BATER PALMAS
FRACAS E FORTES
NOS TEMPOS
BINÁRIO E
QUATERNÁRIO
DESTACANDO A
SÍLABA TÔNICA
TOCAR CHOCALHOS
E GUIZOS EM
TODOS OS PULSOS
TOCAR TAMBOR,
COQUINHO E
PAU DE RUMBA
NO TEMPO FORTE
(SÍLABA TÔNICA)

DANÇAR RODAS
CANTADAS IMITANDO
OS MOVIMENTOS
PROPOSTOS

CONSTRUIR
INSTRUMENTOS
MUSICAIS E
PESQUISAR
SONS COM ELES.

CHOCALHOS, COQUINHOS,
FRATOS, MARIMBAS,
RASPA-RASPA, TAMBOR)

CRIAR DIALOGOS,
HISTÓRIAS,
DESENHOS,
COM SONS

III- REPRESENTAÇÃO

CRIAR MARCAS GRÁFICAS PARA REPRESENTAR AS PROPRIEDADES
MUSICAIS A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES MUSICAIS

1) RÍTMO

2) RÍTMO E INTENSIDADE DO SOM

3. ESTÁGIO

1) REPRODUÇÃO E CRIAÇÃO DE SONS

1) PERCEBER, IDENTIFICAR E RECONHECER
DIFERENTES SONS EM SITUAÇÕES
INFORMAIS OU PROGRAMADAS

* ESCUTAR, IDENTIFICAR, LOCALIZAR, RECONHECER
SONS DIVERSOS (VOCALIS E NÃO VOCALIS).
- SONS DA NATUREZA
- SONS PRODUZIDOS POR OBJETOS
- SONS PRODUZIDOS PELO CORPO HUMANO
- SONS PRODUZIDOS POR
INSTRUMENTOS MUSICAIS
- AUDIÇÕES DE MÚSICA ERUDITA

* CANÇÕES SIMPLES

* CANTAR, NOMEANDO SEU PRÓPRIO NOME, OBJETOS, AÇÕES,
ANIMAIS.

2) REPRODUZIR E CRIAR SONS PARTINDO DE MODELOS QUE
TRABALHEM COM AS QUALIDADES DO SOM

* INTENSIDADE DO SOM (SONS FORTES E FRACOS)
* ALTURA DO SOM
* TIMBRE DO SOM

3) PERCEBER, A PARTIR DO QUESTIONAMENTO DO PROFESSOR AS
QUALIDADES SONORAS;

* RECONHECER.

TIMBRE

(FONTE SONORA)

ALTURA (GRAVE E AGUDO)

VERBALIZANDO,
VOZ DA PROFESSORA,

INTENSIDADE (FORTE E FRACO)
ANDAMENTO (RÁPIDO E LENTO)

DOS COLEGAS.
DE VÁRIOS
INSTRUMENTOS
MUSICAIS
- CANTAR OU
EMITIR SONS EM
TONS GRAVES E
AGUDOS

4) ESTABELECEER RELAÇÕES ENTRE AS QUALIDADES DO SOM

- * INTENSIDADE E TIMBRE
- * ALTURA E TIMBRE
- * INTENSIDADE E ALTURA

II) NOÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO

1) REPRODUZIR, PESQUISAR, COMPARAR E CRIAR SONS
CONSIDERANDO SUA DURAÇÃO

- * SONS LONGOS E CURTOS

2) CANTAR, DESCREVENDO DESCREVENDO SITUAÇÕES

3) REPRODUZIR, PESQUISAR, COMPARAR E CRIAR SONS
CONSIDERANDO O RITMO

- * PULSAÇÃO
- * ACENTO RÍTMICO
- * RITMOS BINÁRIO, TERNÁRIO, QUATERNÁRIO

PULSAÇÃO E ACENTO
COM PALMAS,
BATIDAS DE PÉS,
NO RITMO BINÁRIO E
QUATERNÁRIO

PULSAÇÃO COM CHOCALHOS
E GUIZOS
ACENTO COM TAMBOR,
COQUINHO E PAU DE
RUMBA

RODAS CANTADAS,
COM MOVIMENTOS CORPORAIS
COMO BALANÇAR, FORMAR
PARZINHOS, BATIDAS DE

BATER PALMAS
FRACAS E FORTES
NOS TEMPOS
BINÁRIO E
QUATERNÁRIO
DESTACANDO A
SÍLABA TÔNICA
TOCAR CHOCALHOS
E GUIZOS EM
TODOS OS PULSOS
TOCAR TAMBOR,
COQUINHO E
PAU DE RUMBA
NO TEMPO FORTE
(SÍLABA TÔNICA)

DANÇAR RODAS
CANTADAS IMITANDO
OS MOVIMENTOS
PROPOSTOS

PÉS, GIROS E SALTOS

CONSTRUIR INSTRUMENTOS
MUSICAIS A PARTIR DE
UMA PESQUISA SONORA
UTILIZANDO SUZATA
(PAUS DE RUMBA,
CHOCALHOS, COQUINHOS,
PRATOS, MARIMBAS,
RASPA-RASPA, TAMBOR)

CONSTRUIR
INSTRUMENTOS
MUSICAIS E
PESQUISAR
SONS COM ELES.

CRIAR DIALOGOS,
HISTÓRIAS,
DESENHOS,
COM SONS

III- REPRESENTAÇÃO

RECONHECER AS
QUALIDADES SONORAS
(TIMBRE FONTE SONORA),
ALTURA GRAVE AGUDO
INTENSIDADE FORTE FRACO
ANDAMENTO RAPIDO LENTO
DURAÇÃO (SOM LONGO
E CURTO)

PERCEBER SE A
CRIANÇA É CAPAZ DE

- CRIAR E
DEMONSTRAR O QUE É
UM SOM FORTE,
FRACO, AGUDO E
GRAVE, RAPIDO, LENTO
- ELABORAR SÍMBOLOS
INDIVIDUAIS, DEPOIS
COLETIVOS E INÍCIO
DOS SINAIS DE
NOTAÇÃO MUSICAL

CANTAR, NARRANDO
SITUAÇÕES

CANTAR NARRANDO
HISTÓRIAS E FATOS

PULSAÇÃO E ACENTO
NOS TRÊS RÍTMOS:
BINÁRIO,
QUATERNÁRIO E
TERNÁRIO
UTILIZANDO PALMAS,
MARCHAS E INSTRUMENTOS
MUSICAIS COMO AGOGÔ,
PANDEIRO, PRATOS,
TRIANGULO, AFOXÉ, ETC

TOCAR NOS TRÊS
RÍTMOS.
IDENTIFICAR O
TEMPO FORTE E
A SILABA TÔNICA.
PROPOR ARRANJOS
COM A BANDINHA.
REGER O GRUPO.

RODAS CANTADAS,
REALIZANDO MOVIMENTOS
CORPORAIS MAIS
COMPLEXOS COMO
BATIDAS DE PÉS
ALTERNADAS, GIROS,
TRANÇAS, DUAS RODAS
CONCÊNTRICAS E
FORMANDO PARES.

DANÇAR E
PARTICIPAR
FAZENDO TODOS
OS MOVIMENTOS.
PROPOR NOVAS
COREOGRAFIAS
A PARTIR DA
LETRA DA
MUSICA.

CONSTRUIR
E/OU IDENTIFICAR
INSTRUMENTOS
MUSICAIS, DEFININDO
A ALTURA DO SOM
(MARIMBA, XILOFONE)
OUVIR E
PESQUISAR SOBRE
INSTRUMENTOS MELÓDICOS
(PIANO, FLAUTA, VIOLINO,
TROMPETE, SAXOFONE,
ACORDEON, ETC)
IDENTIFICAR E
CLASSIFICAR AS
FAMILIAS DOS
INSTRUMENTOS MUSICAIS
(SOPO, CORDA E
PERCUSSÃO)
OUVIR MUSICAS
CLASSICAS, REALIZANDO
MOVIMENTOS CORPORAIS
COMO ACOMPANHAMENTO.

CLASSIFICAR OS
SONS SEGUNDO A
INTENSIDADE,
ORDENANDO-OS
SEJA PELA VOZ
OU INSTRUMENTOS

CLASSIFICAR OS
SONS SEGUNDO A
A ALTURA,
ORDENANDO-OS,
SEJA PELA VOZ
OU POR INSTRU-
MENTOS

CLASSIFICAR OS
INSTRUMENTOS DA
BANDINHA, AO
GUARDA-LOS

CLASSIFICAR OS
INSTRUMENTOS,
SEGUNDO AS
FAMILIAS

FAZER MOVIMENTOS
CORPORAIS OUVINDO
MUSICAS CLASSICAS.
OUVIR E CONTAR
HISTÓRIAS SOBRE
GRANDES COMPOSITO-
ERUDITOS E
POPULARES.

1) CRIAR MARCAS GRÁFICAS PARA REPRESENTAR AS PROPRIEDADES
MUSICAIS A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES MUSICAIS

A) RÍTMO

B) RÍTMO E INTENSIDADE DO SOM

C) RÍTMO, INTENSIDADE E ALTURA DO SOM

D) RÍTMO, INTENSIDADE, ALURA E DURAÇÃO DO SOM

IV - NOTAÇÃO MUSICAL

1) APROXIMAR A CRIANÇA DE MARCAS GRÁFICAS CONVENCIONAIS PARA
NOTAÇÃO MUSICAL

* PERCEBER E CRIAR SUAS PRÓPRIAS MARCAS GRÁFICAS E ESTABELECE COMPARAÇÕES ENTRE AS PRODUÇÕES DE TODOS ALUNOS.

* ELABORAR E CRIAR UMA MARCA GRÁFICA MUSICAL COMUM A CLASSE INTEIRA A PARTIR DA AUDIÇÃO DE MELODIAS FOLCLÓRICAS, RODAS CANTADAS, MÚSICAS POPULARES E ERUDITAS EX. TRENZINHO DO CAPIRA - VILLA-LOBOS

* TOCAR A PARTIR DE SUAS PRÓPRIAS MARCAS GRÁFICAS

* APROXIMAR A CRIANÇA DE SINAIS CONVENCIONAIS DE NOTAÇÃO MUSICAL RELACIONANDO AS MARCAS GRÁFICAS CRIADAS PELA CRIANÇA COM AS NOTAS MUSICAIS, A PAUSA, E PAUTAS. UTILIZAR HISTÓRIAS, PERSONAGENS, DESENHOS, OBJETOS QUE SIMBOLIZEM OS SINAIS NUMA ORDEM CRESCENTE DE DIFICULDADES:

- PULSAÇÃO
- ACENTO RÍTMICO
- SILÊNCIO
- RÍTMO BINÁRIO
- RÍTMO QUATERNÁRIO
- RÍTMO TERNÁRIO
- SEMÍNIMAS
- COLCHEIAS
- PAUTA OU PENTAGRAMA.