

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IVETA MARIA BORGES ÁVILA FERNANDES

**Música na escola: desafios e perspectivas na formação
contínua de educadores da rede pública**

São Paulo

2009

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa Dra Heloisa Dupas Penteadó.

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13 Fernandes, Iveta Maria Borges Ávila
F363m Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública / Iveta Maria Borges Ávila Fernandes; orientação Heloisa Dupas Penteadó. São Paulo: s.n., 2009.

349 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação continuada do professor 2. Música (Estudo e ensino) 3. Educação Infantil 4. Ensino Fundamental I. Penteadó, Heloisa Dupas, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.....

Instituição:.....Assinatura:.....

A meus pais Celso e Iveta,
desvelo, carinho e luz a nos conduzir para um ideal maior.

A minha irmã Maria Geny,
percepção sensível, partilha e esteio.

A meu marido Paulo César e meus filhos Thaís e Tiago,
dedicação e amor constantes nos meandros da vida.

A minha orientadora Heloisa,
mestra maior, competência e amparo.

Agradecimentos

- À Profa Dra Heloisa Dupas Penteadó, querida orientadora, pelo apoio, suporte e construção constante desse trabalho junto a mim. Muito obrigada!
- Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari, pelo acompanhamento de minha trajetória, orientação, encorajamento, estímulo e apoio em diferentes momentos.
- À Leni Gomes Magi, Diretora do Departamento Pedagógico e Luiza Conceição Silva, Chefe da Divisão de Projetos Especiais, que comungaram comigo as alegrias e as adversidades, pelo companheirismo, partilha, e apoio indispensáveis.
- Às Supervisoras de Ensino, à Equipe Técnica da SME, à Direção e Coordenação das Escolas, aos Professores, aos Orientadores de Informática das escolas, às ADIs e ADEs, aos Escriturários e Ajudantes Gerais das Escolas que integram o Projeto “Tocando, cantando,...fazendo música com crianças”, da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, o meu muito obrigada a todos por termos construído juntos, pela parceria e apoio no decorrer desse trabalho.
- Aos profissionais convidados para cursos e workshops, e que conosco trabalharam no Projeto junto aos educadores desta rede municipal de ensino, pela inestimável colaboração.
- Aos Monitores(as) / Orientadores(as) de Música que comigo viveram essa história, pelo desafio de ser aprendiz da vida, no saber/ensinar/aprender música, e construir a esperança.
- Ao amigo e compadre Antonio José de Mello Mattos Schemy, pelo desprendimento, solicitude e auxílio nos procedimentos finais da elaboração dos exemplares desta tese.
- Ao aluno Carlos Roberto Prestes Lopes, pela atenção e profissionalismo na diagramação desta tese.
- À minha família, pelo constante incentivo e providências tomadas ao longo de todo esse período de meu doutorado. Pela paciência com o meu tempo, exíguo na maioria das vezes. Por estar sempre bem próxima, ajudando-me a desvendar a vida.

A maioria de nossos projetos precisa de tempo. Eles amadurecem lentamente, assim como as plantas.

(I Ching, Marcket, 1986, p.108)

RESUMO

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores da rede pública, que trabalham com ensino de música na escola de Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A investigação compreende duas fases. A primeira dialogando e refletindo sobre contribuições de Caldeira Filho e do “Experimental da Lapa”, dentre outros, referentes a música na escola. A segunda descrevendo e analisando o projeto de pesquisa-ação *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, (SP), apresentando considerações para o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores em ensino de música, capazes de promover a superação da barreira do ensino tradicional, desenvolvendo a linguagem sonora e musical e a produção de conhecimentos sobre ensino de música para crianças, a partir da incorporação de novos paradigmas de ensino. Orientaram-me os seguintes objetivos: Contribuir com a produção de conhecimentos para desenvolver projetos de formação contínua de educadores da rede pública, em ensino de música para crianças; propiciar ao educador em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em processo de formação contínua, “saber música e saber ser educador que trabalha com música”. Procedi a uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação colaborativa/comunicacional. A análise dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto resulta em princípios norteadores de Projetos de Formação Contínua de Educadores, para a superação do modelo tradicional de ensino de música, propiciadores da incorporação de novos paradigmas de ensino. São eles: construídos a partir dos docentes, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos de música e do ensino de música; privilegiam o *locus* da escola como espaço de construção, inscrevem-se em seu Projeto Político Pedagógico; são de realização interdisciplinar; e no modo de “pesquisa-intervenção”, procedimento indispensável para cobrir pontos fundamentais em projetos de Formação Contínua de Professores de Música para crianças, quais sejam: 1. proceder a avaliação diagnóstica, processual e final; 2. articular o trabalho escolar de prática de ensino-investigativa, com trabalho de pesquisa-ensino da Universidade; 3. dar conta de importantes funções de um ensino produtivo de música: a) que providencie ensino de música como linguagem, incluindo música popular de tradição à

erudita; b) que resulte na produção de conhecimento sobre ensino de música, no registro desse conhecimento produzido e em sua socialização através de escrita, publicação de artigos, participação em congressos; c) que se realize de forma contextualizada, envolvendo profissionais de música e ensino de música, bem como amadores da comunidade onde a escola se situa.

Palavras-chave: Projeto de formação contínua de educadores em ensino de música para crianças. Música como linguagem e como forma de expressão. Produção de conhecimento sobre ensino de música para crianças. Saber música e saber ser educador que trabalha com ensino de música

ABSTRACT

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Music in the school: challenges and perspectives for a continuous training of public school teachers.** 2009. 349 p. Thesis (PhD) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This research is aimed at contributing to the development of continuous training projects for elementary public school music teachers. Investigation includes two phases. The first dialogues and reflects on the contributions provided by the Caldeira Filho and “Experimental da Lapa” schools among others, related to music in the classroom. The second describes and analyzes the *Tocando, cantando ... fazendo música com crianças (Playing, singing ... making music with children)* research-action project mounted by the Mogi das Cruzes (SP) Municipal Secretariat of Education, and discusses proposals for the development of continuous training projects for music teachers on how to overcome the barriers of traditional teaching by developing sound and music languages and producing knowledge on music teaching for children by incorporating new teaching paradigms. The following objectives were sought: to contribute to the production of knowledge leading to developing projects of continuous training for public school music teachers who work with children; to design projects for Elementary School teachers involved in a continuous training process in order for them to “know music and know how to be a teacher working with music.” I conducted a qualitative collaborative/communicational research-action research project. Analysis of data collected during the project’s development resulted in the creation of some guiding principles for Continuous Training Projects for teachers on how to overcome traditional music teaching models and incorporate new teaching paradigms. They are developed by the teaching staff from their professional experience and knowledge of music and music teaching; they favor the school *locus* as a constructive space, and enroll the teachers in a Political Pedagogical Project; they consist of an interdisciplinary aspect of the “research-intervention” type, a procedure that is essential for fulfilling fundamental aspects in Continuous Training projects for music teachers working with children, which are: 1. making a diagnostic, procedural and final evaluation; 2. making a link between the teaching-investigation work being conducted at the school and the research-teaching work occurring at the University; 3. treating the important functions of productive music teaching, which must: a) provide the teaching of music as a language, including traditional popular and classical music; b) result in the production of knowledge about music teaching which should be recorded, and published in

papers, articles, lectures in congresses, etc; c) be accomplished in a contextualized way through the involvement of music and professional music teachers as well as amateur musicians in the community where the school is located.

Key-words: Project for continuous training of public school teachers. Music as language and expression. Production of knowledge on music teaching for children. Understanding music and knowing how to be a music teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABEM:** Associação Brasileira de Educação Musical
- ADE:** Auxiliar de Desenvolvimento da Educação (merendeiras)
- ADI:** Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (Antigamente chamadas de babás, tiveram a denominação alterada quando as creches passaram a ser unidades educacionais e estas profissionais deixaram de ser apenas cuidadoras para terem também função educativa.)
- AESP:** Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo
- ANPPOM:** Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
- APASE:** Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
- CB:** Ciclo Básico
- CCII:** Centro de Convivência Infantil Integrado
- CD:** Abreviação de *Compact Disc* / Disco compacto
- CD-ROM:** *Compact Disc Read-Only Memory* / Disco compacto - memória somente de leitura
- CEMFORPE:** Centro Municipal de formação Pedagógica
- CENP:** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CERHUPE:** Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”
- CNPQ:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DAP:** Divisão de Apoio Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
- DVD:** Abreviação de *Digital Video Disc* / Disco digital de vídeo que contém informações digitais, tendo maior capacidade de armazenamento que o CD.
- ECA/USP:** Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
- EE:** Escola Estadual
- EEPG:** Escola Estadual de 1º Grau
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- EM:** Escola Municipal
- FDE / SEESP:** Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
- FEUSP:** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FUNDUNESP:** Fundação para o Desenvolvimento da Unesp
- GEGEDEC:** Grupo Escolar Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho

IA-UNESP: Instituto de Artes da Unesp / Campus de São Paulo

IEB: Instituto de Estudos Brasileiros - USP

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP: Abreviatura de *Long Play* ou Disco de vinil, ou simplesmente Vinil

MEC: Ministério da Educação

OPA - Reunião de Planejamento Anual

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-ARTE: Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROF: Professor

PROGRAD-UNESP: Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RECNEI: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

ROTE - Reunião de Organização do Trabalho Escolar

SEMA: Superintendência de Educação Musical e Artística

SEESP: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

SMEMC: Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes

TUCA: Teatro da Universidade Católica de São Paulo

TUCCA: Associação para Criança e Adolescente com Câncer

UBC: Universidade Braz Cubas

UMC: Universidade de Mogi das Cruzes

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP: Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação	17
Capítulo 1	
Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores: continuidade e mudança no ensino de música.	
1. Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores	22
2. Aspectos gerais da continuidade e mudança no ensino de música na escola	31
Capítulo 2	
Do ensino de música na escola: dialogando com teorias e práticas	
1. Introdução	39
2. Idéias e experiências/experimentos no ensino de música	
2.1. Caldeira Filho	46
2.2. Experimental da Lapa	50
2.3. Entrelaçando os fios do tapete com Caldeira Filho e Experimental da Lapa: alicerces para reflexões, fundamentos e práticas	60
2.4. A escola como ponto de partida	61
2.5. O ensino reflexivo/colaborativo/comunicacional de música	77
Capítulo 3	
Como tecer o tapete: metodologia da pesquisa	
1. Fios condutores da tessitura do tapete. Pesquisa qualitativa	87
2. Que tapete procuramos tecer? Perguntas de pesquisa	89
3. O que a tessitura do tapete deve promover? Objetivos da pesquisa	90
4. Tecendo o tapete. Procedimentos de pesquisa	91
5. Observando o tapete. Análise dos dados	98
6. O que o tapete “cobre e descobre”? Resultados esperados	99

Capítulo 4	
O projeto Tocando, cantando,... fazendo música com crianças: projetando e tecendo, tecendo e projetando o tapete	
1. Um portal	101
2. Sequência de cursos... e surge um projeto!	
Paisagem 1	
2.1. Ano de 2002	103
2.2. Ano de 2003	109
3. Construção do projeto nas escolas	
Paisagem 2	
3.1. Ano de 2004	116
3.2. Ano de 2005	125
3.3. Ano de 2006	140
3.4. Ano de 2007	151
Capítulo 5	157
Projetando e tecendo, tecendo e projetando o tapete: análise do desenvolvimento do projeto	
1. Cursos e workshops	159
2. Apreciação estética e práticas de ampliação da cultura musical docente	165
3. Apresentações musicais	170
4. Participações/Comunicações em eventos, Publicações, Produções	175
5. Avaliação	177
6. Assessorias, Monitorias, Coordenação	182
Capítulo 6	188
Um tapete sem fim: elementos para concepção e desenvolvimento de projetos de formação contínua em música	
Referências	192
APÊNDICES	
APÊNDICE A	205

Instrumentos de Avaliação	
1. Avaliações Diagnósticas	206
2. Avaliações Processuais	212
3. Avaliações Finais	217
APÊNDICE B	226
Material selecionado por mim e utilizado em sessões de Assessoria com equipes de educadores das escolas do Projeto	
ANEXOS	
ANEXO A - Entrevistas	238
ENTREVISTA COM THEREZINHA FRAM	239
ENTREVISTA COM A PROFESSORA HELOISA LOPES	266
ANEXO B - Artigos produzidos por professoras e diretoras de escolas participantes do Projeto, bem como por mim, publicados na Revista “Educando em Mogi”, n.16, maio e junho de 2004	293
ANEXO C - Apresentações Musicais, Encontros de Educadores, Congresso: Material de Divulgação e Comunicação	309
ANEXO D - Publicação sobre o Projeto da EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro na Revista Nova Escola, dez. 2006, p.22 321	323
ANEXO E - Artigos produzidos por professores, diretoras de escolas e monitores de música participantes do Projeto, publicados no Cadernos “Tocando e Cantando”,Ano 1, N.1, 2007	326

Apresentação

...o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (NÓVOA, 1995, p. 24)

Os anos 80 trouxeram novos referenciais teóricos para o ensino de arte, ocasionando propostas inovadoras apresentadas e discutidas em encontros e simpósios, que hoje são vistos como marcos na história do ensino de arte em nosso país. Enquanto professora efetiva de Educação Artística da rede pública estadual de São Paulo, eu participava deste movimento que era liderado pela Universidade de São Paulo (Escola de Comunicações e Artes e Museu de Arte Contemporânea), e pela Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo (AESP). Numa seqüência de congressos, encontros, palestras, oficinas, apresentações artísticas, discussões, leituras, pesquisas e reflexões sobre arte e ensino de arte, todo um grupo foi se formando e, paulatinamente, mudanças começaram a acontecer no ensino de arte nas escolas. Estes novos ares e novo ambiente cultural e artístico muito me influenciaram e contribuíram para minha formação profissional.

Imersa nesta nova “paisagem cultural”, em 1989 aceitei o desafio de lecionar no Ciclo Básico¹ (CB) como professora especialista em Arte Educação, atuando principalmente com a linguagem musical. E reiniciei meus estudos na Universidade, fazendo o Curso de Especialização em Arte Educação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Pouco depois fui convidada a integrar a Oficina Pedagógica da 14^a Delegacia de Ensino da Capital, na função de Assistente Pedagógico de Educação Artística.

¹ Ciclo Básico: Criado em 1983 pelo governo Montoro na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, esse projeto teve como meta combater a exclusão escolar (evasão, repetência,...) de alunos das séries iniciais: 1^a e 2^a - do Ensino Fundamental, transformando-as no Ciclo Básico (CB). Em 1988, no processo de implantação do Ciclo Básico, é instituída a *Jornada Única*: os alunos passam a ter seis horas diárias de aula distribuídas entre o professor de classe, e os professores especialistas de Educação Artística e Educação Física.

A gênese da pesquisa de doutorado que ora apresento surge nesta fase, época em que iniciei meu trabalho com crianças do Ciclo Básico na EEPG César Martinez, na cidade de São Paulo, e que fazia o curso de Especialização em Arte Educação. Trabalho que foi buscar seus alicerces e inspiração: nas brincadeiras cantadas de minha infância, em Santo Anastácio, uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo; no conjunto musical *Pitaguá* no qual cantávamos e tocávamos música popular brasileira, no período contrário ao período de aulas, na época em que cursava o “Ginásio” e o “Normal”, no Instituto Santa Marcelina em Botucatu; nos acompanhamentos ao piano das aulas de conjunto de percussão com crianças, para as quais minha professora me convidava; em meu trajeto de professora de Educação Musical, ao retornar à cidade de Santo Anastácio; no estágio que fiz na área de música na Escola Estadual de 1º Grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, o “Experimental da Lapa”, na cidade de São Paulo; nos novos paradigmas sobre ensino de arte; nos ambientes culturais que freqüentava: ECA/USP, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), e encontros de nossa associação de arte educadores, (AESP); nas leituras, estudos, encontros e discussões da Oficina Pedagógica da 14 Delegacia de Ensino / DRECAP-3 da rede pública estadual, enquanto Assistente Pedagógica de Educação Artística; no curso de Especialização em Arte Educação na ECA/USP; no curso de Formação Contínua de Professores na área de Arte: artes visuais e música, que fiz em 1992 na Universidade do Tennessee / EUA (a convite do MAC / USP e Fundação Iochpe); na reflexão cotidiana que fazia na prática e sobre a minha prática trabalhando com as crianças na construção da linguagem musical, onde *o fazer* (a criação, interpretação, improvisação), *o apreciar* e *o contextualizar* estavam presentes. (Três eixos organizados a partir da “Proposta Triangular para o ensino de Arte” elaborada pela Profa Dra Ana Mae Barbosa, liderança desta área de conhecimento em nosso país.)

Em um processo de buscas e indagações orientado pela Profa Dra Regina Machado, e parte integrante de sua metodologia de trabalho no Curso de Especialização em Arte Educação, o eixo central das questões que eu trazia já era *a expressão sonora no ensino de arte*. Nesta fase tive influência do músico e educador musical Koellhreutter, que foi um divisor de águas tanto entre os compositores como entre os educadores musicais de nosso país. Os registros que fiz na época trazem citações dele:

... a finalidade da educação não pode mais ser a de adaptar o jovem a uma ordem existente ou até suplantada, fazendo com que assimile conhecimentos e saber

destinados a inseri-lo em tal ordem – como procede ainda a maioria dos estabelecimentos de ensino entre nós – mas, pelo contrário, ajudá-lo a viver em um mundo, que se transforma diariamente, tornando-o capaz de criar um futuro digno para si mesmo e para seus filhos.

Uma verdadeira mudança no ensino e na educação do jovem brasileiro, no entanto, não pode ser realizada por mais uma assim chamada “reforma do ensino”. Não basta multiplicar a quantidade das escolas disponíveis, de equipamentos escolares e de professores ou a compra de televisão ou computadores para as salas de aula. Urge uma definição nova, clara e convincente, dos objetivos da educação, uma mudança radical do conteúdo dos programas, no sentido de uma atualização de conceitos e idéias, de avaliação e de atuação pedagógica.

Essa mudança do conteúdo dos programas de educação e ensino, em um mundo de integração, terá que tender essencialmente ao questionamento crítico do sistema existente – e não à sua reprodução -, ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade, à conscientização das descobertas científicas e dos fenômenos sociais, que marcam nossa época, e não à adaptação e à assimilação das coisas do passado.

(KOELLHEUTER, 1990, p. 5)

A seguir, no período de meu Mestrado o foco foi a relação instituições culturais e rede pública de ensino na formação contínua do professor, foco que agora dou continuidade, porém no ensino da linguagem musical. Se no Mestrado o direcionamento foi para artes visuais, para o trabalho que eu fazia na Oficina Pedagógica da 14ª Delegacia de Ensino onde a maioria dos professores atuava com artes visuais, hoje escolho para ser campo de minha pesquisa de doutorado a outra vertente de meu trabalho, a linguagem musical: tema primeiro, formação principal.

Pesquisando e escrevendo sobre a área do ensino de música desde que comecei a trabalhar com as crianças do Ciclo Básico no final dos anos 80, e integrando as equipes que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do Ministério da Educação (de 1996 a 2002), trabalhando com a linguagem musical, atuei durante dois anos no projeto *PCN com Arte*, projeto esse de formação contínua de professores da rede pública de alguns estados do país. Nesse período retomei minhas questões e práticas de ensino de música. Deparei-me, então, com o desafio do ensino da linguagem musical. Agora o público era outro, não mais minhas crianças do Ciclo Básico, mas professores. Também não tinha mais todo um ano letivo, mas um determinado período para o desenvolvimento do projeto. É nesta fase que surgem as questões centrais de meu projeto de pesquisa de doutorado, período do qual possuo em meu

arquivo pessoal registros gráficos, visuais e sonoros advindos de cursos por mim ministrados nos estados do Acre, Goiás, Pará e Sergipe, destinados a professores que trabalhavam com ensino de música. Essas questões foram se fortalecendo e ampliando quando, em 2002, fui convidada a atuar na Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, São Paulo, também com ensino de música na formação contínua de educadores. Foi nesse espaço, e no decorrer do tempo que venho trabalhando junto a esta rede pública de ensino, que essa pesquisa se desenvolveu.

Apresento-a agora, em seis capítulos, assim organizados:

Cap. 1 - Continuidade e mudança do ensino de música: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores. Aspectos gerais da continuidade e mudança no ensino de música são aqui contextualizados. A relação com os momentos históricos em que esse ensino ocorre permite compreender o sentido de “permanências e mudanças”.

Cap. 2 - Do ensino de música na escola: dialogando com teorias e práticas. Nesse capítulo idéias e experiências/experimentos no ensino de música são abordados. Idéias trazendo autores como Caldeira Filho, Schön, Quintás, Zeichner, Contreras, Chervel, Moreira, Lima, Pimenta, entre outros, para a fundamentação teórica e para a adoção da concepção de “escola produtora de conhecimentos”, transpondo assim a concepção tradicional e conservadora de escola meramente transmissora de conhecimentos. E trazendo o “Experimental da Lapa”, na experiência do ensino de música que tive na Profa Therezinha Fram a gestora, articuladora por excelência entre teoria e prática, garantindo a compreensão de possibilidades de mudanças fundamentadas no ensino, como processo profícuo de formação contínua de educadores.

Cap. 3 - Como tecer o tapete: metodologia da pesquisa. Focaliza-se aqui a possibilidade que a construção da docência investigativa, sustentada pela reflexão crítica encontra na pesquisa qualitativa, em sua modalidade de pesquisa-ação colaborativa/comunicacional.

Cap. 4 - O projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*: projetando e tecendo, tecendo e projetando o tapete. Descreve-se neste capítulo, passo a passo, a vivência do projeto, que vai simultaneamente se construindo ao longo dessa jornada de trabalho, na formação contínua de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que ensinam música para crianças. Atividades como cursos, workshops, apreciação estética e

práticas de ampliação da cultura musical docente, apresentações musicais, participações/comunicações em eventos, publicações, produções, avaliação, assessorias, monitorias, coordenação, são aí detalhadas.

Cap. 5 - Projetando e tecendo, tecendo e projetando o tapete: análise do desenvolvimento do projeto. Procede-se neste capítulo a uma análise dos dados recolhidos e dos procedimentos de pesquisa-intervenção descritos no capítulo anterior, o que permite interpretar e captar sentidos dessa experiência de formação contínua de educadores, realizada por meio de projetos de pesquisa, tendo por meta o desenvolvimento da competência profissional e da autonomia docente.

Cap. 6 - Um tapete sem fim: considerações para o desenvolvimento de projetos de formação contínua em música. Procura-se elucidar, através de princípios extraídos da análise de dados e de sentidos recolhidos na interpretação dos mesmos, princípios que possam orientar projetos de formação contínua de educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, que ensinam música para crianças. E que despertem a adesão espontânea desses profissionais, promovendo a qualificação de sua auto-estima docente, indispensável aos professores de que necessitamos, produtores de conhecimento sobre seus ofícios, e promotores de aprendizagens significativas da linguagem musical para seus alunos.

Capítulo 1

Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores: continuidade e mudança no ensino de música.

1. Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores

Ler significa reler e compreender, interpretar.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1997, p.9)

O porque da opção por este tema tem sua origem em minha prática de sala de aula com crianças, sendo que nesta pesquisa de doutorado meu interesse é pesquisar a problemática que se coloca quanto ao desenvolvimento de trabalho desta natureza, na formação contínua de educadores que atuam com ensino de música para crianças. O que me levou a fazer indagações tais como:

- Que desenho, elementos, características, contextos de projeto de formação contínua em música podem auxiliar na superação das dificuldades que se apresentam no quadro atual do ensino de música nas escolas públicas, e na incorporação de novos paradigmas desse ensino? Quais possibilidades e limites nesta questão? A partir das propostas do ensino de arte / linguagem musical, que interconectam *o fazer* (compor, improvisar, interpretar), *o apreciar* e *o contextualizar*, quais caminhos e projetos podem levar a processos de formação contínua com avanços significativos na área de música?

As questões postas nos encaminham a considerar a falta desta área de conhecimento na formação inicial e contínua de educadores, a falta desta área de conhecimento no currículo escolar da educação básica.

De forma geral no país, quando o ensino de música acontece, encontra-se apenas o canto conjunto sem criações dos próprios alunos, junto à preocupação exclusiva com “apresentações para o público”, dominância de procedimentos não democráticos do professor; ausência do desenvolvimento da linguagem sonora e musical da criança, e do lúdico do mundo infantil.

Atualmente a quase totalidade das práticas de ensino em música apresentam o que Pimenta e Anastasiou (2002) relatam sobre as concepções e práticas tradicionais de ensino:

Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas (ou explicá-los nos laboratórios); ao aluno, resta ouvir com atenção. O professor competente é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade e manter o aluno atento. [...] Esses procedimentos didáticos revelam uma visão de conhecimento, de ciência e de saber escolar fixa, verdadeira, inquestionável, característica da concepção moderna de ciência. O método de ensinar resume-se na capacidade docente de explicar os conceitos, tomados como sínteses absolutas, e, portanto, não se associa com o dinamismo próprio aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidade de atenção, na criação de novas respostas a problemas existentes, até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.227- 228)

O que no ensino de música se expressa em atividades tais como: “o professor canta e todos repetem, preenchendo todo o tempo da aula”.

Fucks, tendo pesquisado sobre a ausência da música na Escola Normal, e após concluir esse seu trabalho, publicou um livro: *O discurso do silêncio* (1991). Nele a autora desvela o resultado de suas pesquisas ao analisar o ensino de música na Escola Normal do Rio de Janeiro, de 1835 até 1987. E relata que esta Escola Normal sempre absorveu o que cada momento histórico trazia na área de música, como por exemplo: a introdução do Canto

Orfeônico por Villa Lobos, a tentativa de mudança de Liddy Chiaffarelli Mignone com a Iniciação Musical. No entanto, por ser a Escola Normal tradicionalista, ao absorver o “novo” adapta-o a seus propósitos disciplinadores esvaziando qualquer potencial problematizador. Funcionando a Escola Normal como instituição disciplinar, fazendo do ensino da música um instrumento de controle comportamental das normalistas, estas também as usarão como instrumento de controle das crianças.

...a escola possui um repertório de musiquinhas de comando que exercem o papel de disfarçar o poder da instituição, já que cantando ela não se sente mandando. [...] É como se a escola, através dessa infantilização do seu discurso tentasse abrandar o peso institucional. Mas, que peso é esse? [...] Que formação é essa? (FUCKS, 1991, p. 69)

Estas constatações fazem parte do conhecimento de nossos pedagogos e dos professores de nossas escolas? É provável que bem poucos as conheçam, caso contrário não seria uma prática tão presente nas salas de aula. É uma prática que não trabalha com música enquanto área de conhecimento, mas, utiliza-a como instrumento de poder! Esta prática está muito distante de um ensino-aprendizagem que propõe um fazer musical com criação, invenção, novos e instigantes arranjos sonoros, improvisações, composições; com apreciação musical significativa que incorpora novos padrões musicais, e desenvolve o espírito crítico; com conhecimento e reflexão sobre contextos e fatos históricos que ampliam o conhecimento de diferentes culturas. Penteado (2000) escreve:

A escola é um local social onde os participantes devem tomar conhecimento de sua identidade e do seu potencial de “autores”, sejam eles sufocados, negados, dominados, privilegiados, dominantes da e pela cultura. Tal identidade não deve ser atingida por meio de discursos doutrinários que privilegiem a forma de expressão de quaisquer dos interlocutores que se encontrem na escola (professores ou alunos), garantindo a superioridade simbólica de uns sobre os outros.

Recomendam-se práticas pedagógicas que possibilitem a expressão do conhecimento das camadas sociais postas em presença.

Práticas pedagógicas criadoras de um clima de comunicação e de troca cultural propiciadora de um real encontro das personagens envolvidas no processo educativo.

Expressão prazerosa, porque possibilitadora do experimentar-se, sentir-se, encontrar-se explicitamente como e enquanto produtor de cultura.

Fazer pedagógico prazeroso porque propiciador do descobrir-se autor cultural.
(p.166)

Beyer (1999) ao discutir a questão *Por quê música na escola?* traz considerações sobre práticas musicais que tem encontrado: umas utilizando música para acalmar as crianças; outras para ensinar conteúdos de outras áreas; outras utilizando música para que as crianças aprendam a ser obedientes; outras ainda para armazenar um repertório de letras do alfabeto, ou dos dias da semana. Mas, pergunta esta autora:

[...] será este o único papel da música na escola? (p.45) E continua “Música [...] abre a possibilidade única - não acessível por outras disciplinas do currículo - de permitir ao indivíduo a construção de um senso estético, tanto pela fruição e apreciação das obras dos outros, como pela produção própria de novas montagens sonoras e musicais, bem como pela reprodução [...] ativa e crítica de obras musicais já existentes. “(p.47) (BEYER, 1999)

Há necessidade de conhecimentos do saber música e saber ser professor de música, conforme Fusari e Ferraz já explicitaram para a área de Arte como um todo:

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de Arte. (1992, p. 49)

E junto a esses saberes, Penteadó (2001) complementa dizendo da importância da comunicação escolar e da utilização dos meios de comunicação em educação:

[...] será tão-somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania. (p.13, 14)

Junto a *novas práticas musicais* que as mídias apresentam a todo momento, são fundamentais e necessárias *novas práticas de ensino de música*, que se articulem em *projetos de formação contínua na área de música*. E para isso são necessários pesquisa e estudo, permeados pela teoria e prática reflexivas.

Pesquisas de processos, ações, projetos de formação contínua em ensino de música precisam ser desenvolvidos, contribuindo para a mudança deste quadro. Estas questões necessitam ser pesquisadas, pois, são raras as pesquisas de Mestrado e Doutorado focando a formação contínua de professores em música.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM) apresentava em seu site um banco de dados com as dissertações e teses do país da área de música: (1981 - 1985) (1986 - 1990) (1991 - 1995) (1996 - 1998) (1999 - 2000) (2001 - 2002). Em cada um desses arquivos, nenhuma dissertação ou tese encontrei sobre formação contínua de professores de música.

Levantamentos têm sido feitos sobre a produção do campo da Educação Musical nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, tais como: Beyer (1996); Oliveira e Souza (1997); Ulhôa (1997); Fernandes (1999), nos quais observamos que também não apresentam pesquisas em formação contínua de professores. Este último, ao analisar a produção dos Cursos de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação e em Música / Educação Musical até 1998, indica como especialidades mais carentes: Educação Musical Especial, Educação Coral e Educação Instrumental (conjunto), não chegando a mencionar formação contínua de professores.

Em 2006 Fernandes apresenta nova pesquisa que está disponível no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) “Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós graduação *stricto sensu* em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros (até 2005)”, na qual relaciona, em música, três produções em formação contínua à distância, e uma única em educação contínua presencial.

Continuando a procurar por pesquisas, agora diretamente nos ANAIS dos Encontros Anuais da ABEM dos três anos seguintes, de 2006 a 2008, constata-se que em 2006 já há um

aumento em relação ao período anterior: duas comunicações de pesquisas concluídas, e três comunicações de pesquisas em andamento, sendo uma na modalidade on line. Em 2007 só duas comunicações de pesquisas em andamento, sendo uma na modalidade on line. Em 2008 as comunicações encontradas foram uma pesquisa de mestrado em andamento, e um resultado final de pesquisa de doutorado, esta em ambiente de ensino e aprendizagem na modalidade on line.

Quanto aos “Grupos de Pesquisa relacionados à área de educação musical cadastrados no Diretório do CNPQ”, encontram-se no site da ABEM² (apenas dois grupos com linhas de pesquisa de subáreas que abrigam o tema em questão: 1) *Educação Musical e Formação Docente (UDESC)* - Linhas de pesquisa: “Formação inicial e continuada”, e “Desenvolvimento profissional”; 2) *Educação Musical formal e informal na região do Triângulo Mineiro (UFU)* - Linha de pesquisa: “Formação continuada em Educação Musical para professores de rede escolar”, e Formação de Educadores Musicais. É preciso ainda lembrar que as *especialidades da subárea de Educação Musical do CNPQ*, não trazem em nenhuma delas a “formação do professor”, quer a chamada inicial ou a contínua.

Esse quadro nacional, aliado ao que se encontra nas escolas, leva à reflexão sobre a preocupante situação da música na Educação Básica de nosso país. Os paradigmas, as práticas trazem referenciais do Canto Orfeônico da época de Getúlio Vargas, mesmo em escolas onde as discussões e práticas nas outras áreas do conhecimento já refletem fundamentos e metodologias contemporâneas. Analisar limites e possibilidades de uma educação contínua do professor que atua com música no sistema público, e junto a isso propor superações, é dar passos que avancem nesta questão.

Em 1994 (quinze anos já são passados), em um Seminário realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em seu Teatro da Universidade Católica (TUCA) e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (FDE - SEESP), cujo tema: *A relação Universidade – Rede Pública de Ensino: desafios à reorganização curricular da Pós Graduação em Educação*, ênfase foi dada às relações ensino, pesquisa e formação de educadores, e às contribuições da pós-graduação em educação para a formação de educadores da rede pública. As palestras

² Site da ABEM: < <http://www.abemeducacaomusical.org.br/index.php>> Acesso em 9 05 2009.

relatavam alguns avanços: tomada de consciência da educação contínua tinham adquirido maior respeitabilidade, bem como a abertura de espaços nos últimos congressos para a formação contínua. E relatavam também algumas dificuldades que perduravam (e perduram ainda hoje): ausência de estudos e pesquisas quanto à formação contínua (cada dia mais se quer acertar, e a falta de dados e pesquisas impedem avanços significativos), e falta de clareza das tendências pedagógicas que poderiam levar a um avanço maior.

Olhando o que se caminhou na área de Educação como um todo, verificamos vários avanços. Mas, na área de formação contínua em música, quase nada se produziu!

Naquela ocasião, em 1994, Fusari já dizia:

A ausência de pesquisas brasileiras que abordem aspectos amplos e específicos da formação continuada de educadores e articuladas com os avanços, conquistas e problemáticas atuais têm mostrado conseqüências graves na concepção, definição e implantação de projetos de capacitação desses profissionais. Esses projetos, quando não apoiados em resultados de pesquisas que os ajudem a interferir na qualidade e quantidade de suas ações, apresentam-se com algumas dificuldades persistentes, dando a impressão de que as mesmas são insuperáveis. (1994, p. 28)

Se na área de Educação como um todo avanços já se apresentam, e muitas pesquisas na pós-graduação já foram feitas, em música isto não está acontecendo! E a busca desta citação publicada há 15 anos atrás pretende trazer para o presente o que há muito tempo está por se fazer na área de música, componente curricular obrigatório segundo a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A formação contínua de educadores que trabalham com o ensino de música demanda pesquisa e investimento para sua realização e melhoria: projetos que ofereçam alternativas para a formação contínua do educador que trabalha com ensino de música, apontando para avanços e superações. Projetos que tragam um fio condutor composto de questões a serem superadas, que procurem acompanhar as mudanças sócio-culturais em andamento, bem como o lugar e a função contemporânea da educação, “...não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la”. (HERNÁNDEZ, 1998, p.64)

A preocupação com as mudanças educacionais, impulsiona o trabalho com projetos de formação contínua de educadores, pois, é preciso repensar o saber da educação musical na escola e posicionar-se frente à dualidade do que se ensina na escola, e o que é a cultura da infância³ fora dela. Neste panorama a educação contínua por meio de projetos tem muito a oferecer, pois tem como foco a superação de problemas reais, trabalhando com democratização da educação escolar (acesso, permanência com quantidade/qualidade de educação social para todos), pluralidade, diversidade, visão global, preparando os educadores para que tenham perspectivas de uma formação contínua comprometida com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Formação contínua como um meio eficaz na produção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas, tendo em vista o compromisso com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores e educando.

Fusari, J. C., mais recentemente, tem desdobrado a concepção de formação contínua em:

- *formação contínua (permanente)*: é aquela que envolve toda a prática social do sujeito, (convivência com pessoas e grupos na cidade onde vive, as diversas relações que são estabelecidas no cotidiano, a vida em família e grupos de amigos, ida a shows, eventos populares, apresentações musicais e artísticas quer presenciais ou via TV, DVD, programas de rádios,...) e também atividades como cursos, encontros, oficinas, palestras, congressos, entre outros;

- *formação contínua em serviço*: é aquela que ocorre na própria escola, mediada pela ação da coordenação pedagógica e/ou área, pela relação professor/aluno, e relação entre os integrantes de toda a equipe da escola, tendo como objeto a construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Os aspectos a serem considerados na formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música, envolvem:

a) aspectos amplos

³ Por cultura da infância entende-se a diversidade presente nas culturas infantis, conectadas a amplos e diversificados contextos sócio-culturais em que se inserem.

- Trabalho com linguagem musical que faça sentido e envolva professores e crianças, necessitando de uma dinâmica de diálogos mais freqüentes na relação da escola com tempos/espços próximos e distantes (presentes também nas mídias tecnológicas), que fazem parte do meio no qual se vive.

- Conhecimento e prática da linguagem musical por parte dos educadores, bem como de metodologias de ensino de música que têm apresentado avanços na área.

- Conexões e parcerias com a educação informal, com profissionais, instituições, grupos que desenvolvem trabalho na área musical, com manifestações culturais e artísticas.

b) aspectos específicos

- Reflexão sobre o ensino e o aprendizado de música na escola e fora dela, e a necessidade de se trabalhar com músicas do meio sociocultural, com o conhecimento musical historicamente construído pela humanidade, e com concepções e práticas musicais trazidas pelos novos paradigmas musicais.

- Conhecimentos musicais e pedagógicos adquiridos pelos professores em suas histórias de vida, na aprendizagem informal e formal.

- Conhecimento de propostas e práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem em música, estabelecendo paralelos com as práticas presentes na escola de hoje.

- Construção de conhecimento teórico-prático sobre música enquanto linguagem, e portanto como forma de expressão e de comunicação (interpretação, improvisação, composição) considerando os três eixos de ensino e aprendizagem de música (fazer, apreciar, refletir / contextualizar), com apoio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª séries (PCN-1ª a 4ª séries).

Estas idéias para o ensino de música na Educação Básica de hoje, estão em consonância com a pedagogia progressista, que nessa perspectiva significa:

- integrar o currículo formal das escolas;
- integrar assim o Projeto Político Pedagógico, aqui entendido como *currículo formal em ação*;
- trabalhar a boa música como conhecimento, seja ela erudita ou popular, nacional ou internacional, regional ou universal,...;
- trabalhar com a parceria e/ou orientação de um professor(a) especialista em Música;
- contextualizar a linguagem musical no conjunto das demais linguagens da Arte;
- trabalhar metodologicamente de forma ativa e crítico-reflexiva com os educandos;
- partir dos saberes que eles já trazem;
- analisar e contextualizar esses saberes;
- ampliar os saberes dos alunos na direção da cultura musical;
- ampliar o gosto do aluno pela linguagem musical;
- estimular a criação musical dos alunos.

Esse trabalho pretende contribuir pesquisando, analisando e apresentando indicadores para elaboração, desenvolvimento, aperfeiçoamento de programas, projetos e ações de formação contínua de educadores em música. Saberes que possam trazer avanços nas concepções e práticas do ensino de música nas escolas.

2. Aspectos gerais da continuidade e mudança no ensino de música na escola

A partir da criação da Escola Normal em 1835, a música tinha papel relevante como uma de suas disciplinas, apresentando - se, na prática, principalmente por meio do canto conjunto.

Mas, raras são as pesquisas e estudos sobre a questão do ensino e da aprendizagem de música em nossas escolas. De forma especial Fucks tem pesquisado e estudado a música na Escola Normal Pública do Rio de Janeiro, o que nos traz importantes contribuições.

Eleger a Escola Normal como objeto de nosso estudo tornou possível, pela sua especificidade, entender as características das instituições escolares públicas em geral. Portanto, sempre que mencionarmos a Escola Normal, estaremos, em verdade, nos referindo à escola pública como um todo. (FUCKS, 1992, p.43)

Esta afirmação nos leva a refletir sobre contribuições de Fucks, para que possamos desvendar aspectos da memória e do contemporâneo da música na escola brasileira. Num diálogo do passado com o presente a pesquisadora nos coloca a “função disciplinadora que a música executa na escola” (FUCKS, 1993, p.140) O que coloca a necessidade de se entender, também, nesta relação música - escola - currículo, as articulações da música na Escola Normal com o contexto sócio cultural. E, paralelamente ao fato de o canto estar presente nesta escola (muitas vezes não importando sua qualidade, relacionado ao aprendizado de “musiquinhas de comando” e associando - se ao disciplinar de comportamentos), poucas exigências se fazem quanto à qualificação do professor de música. Há uma música que, no geral, não é cuidada, é mal cantada, mas que “está afinada com o contexto social maior”, (FUCKS, 1993, p. 143) que seria disciplinador.

No século XIX o predomínio da música européia no Brasil se refletiu nas escolas; com a eclosão do movimento nacionalista, ela passa a ser substituída, paulatinamente, por músicas patrióticas. O canto estava sempre presente, embora sem cuidados específicos quanto a ele e também quanto ao professor que com ele trabalhava. Sobressai - se, no entanto,

...o trabalho executado por João Gomes Júnior da primeira década do século XX em São Paulo - elogiadíssimo pelo seu elevado nível de seriedade e de competência - que pode ser entendido como exceção na prática musical da escola daquela época.... (FUCKS, 1993, p. 144)

Com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) instituição que passou a orientar o ensino de música no Brasil, por meio do projeto do “Canto Orfeônico” em conexão com a era Vargas em 1932 no Rio de Janeiro, dirigido por Villa Lobos, quando há toda uma nova orientação do ensino musical no país por meio do *Canto Orfeônico*⁴. Com este novo projeto musical que tinha como objetivo desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística, pretendia - se que a escola participasse cantando das datas cívicas e comemorativas, refletindo assim o autoritarismo do Governo Provisório que sucedera à deposição do governo do Presidente Washington Luiz (1930), e que teve Getúlio Vargas como chefe do novo assim chamado Governo Provisório da República. Tem-se então o início da era Vargas, na qual a escalada do autoritarismo inspirado no movimento facista europeu vai se fazer presente na 3ª Constituição Brasileira, promulgada em 1934.

⁴ Canto Orfeônico - nome pelo qual passou a ser chamada a disciplina que trabalhava com o ensino de música na escola a partir da era Vargas, por meio de orientações do SEMA, dirigido por Villa Lobos.

A nova Carta Magna aumentava o poder de intervenção do Estado em diferentes setores da organização política e social do país.

Dentre as primeiras medidas do Governo Provisório temos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Ocorreram então reformas no ensino, como as propostas pelo SEMA. Cursos de breve duração foram ministrados para preparar professores para as “funções cívicas” atribuídas também ao ensino de música nas escolas

Em resposta às reações sociais que se sucederam em movimentos organizados, o presidente Vargas anuncia a 4ª Constituição Brasileira, (1937) outorgada, elaborada pelo jurista Francisco Campos, e inspirada na constituição facista da Polônia, que valeu à nossa o apelido de “Polaca”.

Com ela teve início o Estado Novo, vigente até 1945, quando então a redemocratização do país e a restauração do regime republicano de governo ocorrem. Com o término do Estado Novo e enfraquecimento do SEMA, aos poucos o movimento do Canto Orfeônico bem como a sua natureza enquanto atividade cívica foi se extinguindo.

Os anos 60 trouxeram novas modificações, euforia desenvolvimentista, e novas condições para a criação cultural e artística de nosso país, sendo que na música popular surge a bossa-nova. Em 1960 o presidente Juscelino Kubitschek inaugura Brasília e, no ano seguinte, transmite a presidência a Jânio Quadros. No âmbito parlamentar o início da década de 60 é marcada por amplas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Caldeira Filho, eminente professor e crítico musical da época, em seus artigos questionava a ausência de uma filosofia de educação, refutava os novos direcionamentos e o tratamento isolado que era dado às disciplinas:

Entre nós não se tornou ainda possível estabelecer distintamente os fins da educação com base em princípios não menos claramente formulados, nem a adequação retilínea entre estes e aqueles. Por outro lado, já se verificou que o diminuto tempo diário durante o qual o educando está sob a ação da escola – desdobrada e tresdobrada – anula a eficácia dela, já de si pouco significativa devido também à falta de aparelhamento. (p.705)

Novas reformas educacionais estão à vista. O Canto Orfeônico será por elas atingido. Uma vez por todas, tente-se resolver o problema perguntando com clareza: que queremos em matéria de educação? E depois formule-se a resposta com não menor clareza e objetividade. Formuladas os princípios e os fins da educação nacional poder-se-á então, mas só então, torná-los efetivos através as várias disciplinas e atividades escolares, música inclusive, mas fazendo que cada uma delas não seja compartimento estanque, não pretenda resolver exclusivamente o problema da educação, não absorva totalmente a tarefa escolar; antes, que cada uma contribua proporcionalmente, em função de um ponto de vista superior a cada uma e fecundador das possibilidades todas: e que todas (canto orfeônico ou música, inclusive) se vejam dotadas dos meios indispensáveis (sala ambiente, material, pessoal, horário, etc) para que possam ter função efetiva no processo educativo. Sem essa visão de conjunto e sem agir no plano do conjunto, é infantil modificar programas de disciplina isolada. Em que influirá no todo o pormenor? Em nada; mas, estranhamente, é assim que reformamos ou pretendemos reformar as coisas. (p.706) (CALDEIRA FILHO, 1960, n.117, p. 705-706)

Em consequência da Lei de Diretrizes e Bases do país, Lei N. 4.024/61, a disciplina Canto Orfeônico é extinta e passa a existir a disciplina Educação Musical.

Alguns meses antes da promulgação da LDB, o Governo João Goulart, em 21/08/61, assinou o “Decreto n. 51.215 que - *Estabelece Normas para a Educação Musical nos Jardins de Infância, Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais de todo país*”. (SÃO PAULO,1984, p.55) Procurava - se dar feição uniforme às atividades de todas as escolas. Mas, por outro lado, dificuldades eram explicitadas em relação a esta obrigatoriedade que o presente decreto trazia.

Volta a baila agora o Canto Orfeônico. Por decreto do Governo Federal, assinado à 21-8-61, foram estabelecidas normas para a educação musical nos jardins de infância, escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais de todo o território nacional, com o fim de dar feição uniforme às atividades em todas as escolas de todo o País. Ingenuamente (será só ingenuamente?) pretende o aludido decreto que alunos de escolas primárias participem de bandas e outros conjuntos instrumentais, tenham audições de discos, de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos, recitais vocais e instrumentais, concertos de música popular e folclórica e tudo isso fora do limite total das aulas semanais... [...]

[...] O decreto em apreço obriga todas as escolas do País, oficiais e particulares, sem exceção alguma. (p.421)

[...] Em resumo: sucedem-se decretos e portarias modificadores da situação em vigor. Até agora, que utilidade trouxeram? Unicamente esta: a de obrigar a subterfúgios, a autênticas "tapeações". E é nesse clima que se pretende desenvolver e processar uma educação?

Tudo isto, porém, talvez não tenha maior importância, pois não se tem dito e repetido que o professor é quem não presta, não progride, não trabalha? Ele que se arrume. (p.422) (CALDEIRA FILHO, 1961. n.131, p.421,422)

Professores com formações musicais diferenciadas assumem as aulas de música: tanto os que haviam feito o curso de *Canto Orfeônico*, instituído em 1942 (Curso considerado de nível médio, e que tinha como função preparar professores para dar aula da disciplina *Canto Orfeônico* nas escolas.), como os egressos dos cursos superiores de música (Instrumento, Canto,...) e ainda, na inexistência destes, os que vinham de cursos de conservatórios musicais de nível médio. A formação para o ensino de *Educação Musical* na maioria das vezes não existia, o que se tornou elemento dificultador no contexto escolar.

Após o Golpe de Estado de 64, com a ditadura militar no poder, suspensão das garantias constitucionais, fechamento do Congresso Nacional, e o advento da Lei 5.692/71, que modifica o ensino de 1º e 2º Graus no governo Emílio Garrastazu Médici, é feita a unificação das disciplinas que trabalhavam com arte (Desenho, Educação Musical,...) na disciplina Educação Artística, recém criada. Os professores de Educação Musical e Desenho do dia para a noite se transformam em professores de Educação Artística. Os docentes que vão concluindo agora os novos cursos de Licenciatura em Educação Artística no ensino superior, chegam aos cursos de Habilitação para o Magistério, no 2º Grau (Hoje Ensino Médio.) com uma formação polivalente, sem formação específica e/ou com formação insatisfatória em licenciaturas mal estruturadas.

Neste contexto a modalidade musical nas décadas de 80 e 90 foi aos poucos ficando ausente nas aulas de Educação Artística, o que se reflete até os dias atuais. Várias são as causas apontadas para a gradativa ausência da música na escola, que já se iniciara quando da extinção do *Canto Orfeônico* e chegada da *Educação Musical*. São dificuldades bastante citadas a inexistência de bibliografia atualizada, a ausência de produção na área de educação musical, de cursos destinados, principalmente, ao ensino de música e de propostas de ensino contemporâneas. O professor de música não quer mais o repertório já defasado e, também,

questiona a forma como o ensino de música tem se dado, procura alternativas que contemplem a relação escola - sociedade, mas, ainda não as encontra. Concomitantemente, as artes plásticas apresentam inovações e produção de conhecimento em consonância com o contemporâneo, levando grande número de professores, mesmo os que anteriormente lecionavam música, a passarem a atuar com artes plásticas. Assim, tendo se iniciado como uma rejeição ao canto orfeônico, o silêncio musical cada vez mais foi se instaurando na escola.

Ao analisar o decrescer do canto em suas aulas de música, a escola não entende como uma forma de luta dos seus professores, mas como sendo fruto da inércia destes. O discurso institucional limita - se a afirmar que, cada vez mais, os professores e alunos vêm demonstrando uma grande ausência de interesse pelo ensino musical. (FUCKS, 1993, p. 146)

Em 20 de dezembro de 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso, período de redemocratização do país, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, que traz a obrigatoriedade do ensino de Arte:

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

A disciplina passa, então, a se denominar Arte, e pouco depois, são propostos pelo Ministério da Educação do país os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte / MEC, nos quais são explicitadas as quatro linguagens artísticas que a compõe: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cada qual com conteúdos específicos. As propostas dos referenciais e parâmetros curriculares nacionais passaram a ser elaboradas, após muito estudo, pesquisas, consultas a Universidades e Secretarias de Educação, recebimento de Pareceres de vários profissionais envolvidos com a causa da educação nacional. Foram, então, publicados: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; os Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-Ensino Médio); Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte para a Educação de Jovens e Adultos (PCN-EJA) de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A prolongada participação que

tive no processo de elaboração desses documentos, conforme relato na Apresentação deste trabalho, me permitiu analisar o paradoxo no qual nós vivíamos: o quanto a área de música já podia caminhar por ter estado próxima de artes plásticas e da forte liderança de Ana Mae Barbosa, que a todos propiciava congressos, simpósios, cursos,... e nos levava a avançar nos fundamentos e pressupostos da arte-educação, e o quanto era necessário reiniciar, propor, implementar o ensino de música no país. Nós precisávamos de propostas contemporâneas que dialogassem com os alunos e com as escolas que tínhamos, mas, não partiríamos do nada, pois, havia experiências da própria rede pública de São Paulo, as quais eu tinha vivenciado em diferentes tempos e espaços, que muito nos auxiliariam.

No período que se segue após a Lei nº 9.394 /2006, e a publicação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, início na Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, estado de São Paulo, o projeto “Tocando e cantando,...fazendo música com crianças”, que tem como foco a formação contínua de educadores em ensino de música. Formação contínua como meio para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional de professores polivalentes, e que passa a ser objeto desta tese de doutorado.

Em 18 de agosto de 2008 o governo Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei nº 11.769, que altera a Lei de diretrizes e Bases da Educação, incluindo a música como conteúdo obrigatório no ensino de Arte na Educação Básica.

LEI No - 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008

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

O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6o:

"Art. 26.
.....

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo." (NR)

Art. 2o (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

(DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - República Federativa do Brasil - Imprensa Oficial - Brasília - DF, terça-feira, 19 de agosto de 2008)

Vivemos então um momento propício para a necessária produção de conhecimentos sobre ensino de música, e alentador de processos de formação inicial e contínua de professores para o ensino de música.

É para esse tempo/espaço que a presente pesquisa pretende contribuir.

Capítulo 2. Do ensino de música na escola: dialogando com teorias e práticas

1. Introdução

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos." (Fernando Pessoa)

Subjetividades na educação e na arte. Como refletir e tecer senão com os “companheiros de viagem”⁵ com os quais tenho pensado fundamentos teórico-metodológicos, auxiliados pelos “*fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*”⁶ de Regina Machado? Eles me auxiliarão a contar “*a história deste tapete*”.

Na sua experiência, que elementos compõem o seu tapete?

O meu começa com a concepção de um propósito, de uma intenção. Assim, ele se forma primeiro como um desenho imaginário, feito de perguntas sobre a importância e a função de contar histórias, como parte de uma situação de aprendizado. [...] Os dados de cada situação – uma classe de alunos de uma determinada escola, uma audiência de crianças numa biblioteca ou num hospital – têm características particulares relacionadas entre si, compondo uma grande teia de fatos, acontecimentos, informações, procedimentos, dificuldades, requisitos e necessidades. A observação e a experiência de estudo e atuação nessa rede de relações criam uma urdidura imaginária, ponto de partida para a concepção de um possível tapete. (MACHADO, 2004, p. 202-203)

Meu *propósito*, minha *intenção*: propor e trilhar caminhos possíveis para a formação contínua de educadores que pretendam trabalhar com música na escola. As palavras de

⁵ Termos utilizados por Terezinha Rios ao se referir aos pensadores com os quais faz suas reflexões.

⁶ MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

Lyotard vieram fortalecer a forma como pensava/inventava/discutia/ implementava caminhos no projeto “Tocando, cantando,...fazendo música com crianças”:

Um artista, um escritor pós-moderno está na situação de um filósofo: o texto que ele escreve, a obra que realiza não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura. O artista e o escritor trabalham, portanto, sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que já foi feito. (LYOTARD, 1987, p. 26)

O contemporâneo se configura como uma multiplicidade, uma rede de várias intersecções existentes, na qual pensamos e tecemos nossos caminhos em formação contínua de professores, para o qual Alarcão aponta importantes contribuições, inclusive para a questão: - Mas, qual a importância e função do ensino prático reflexivo que Schön nos apresenta?

Na concepção Schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto da uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices manifestos ou implícitos, na situação em presença. (p. 41)

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância [...] Este diálogo não pode quedar-se a nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão. (p. 45-46) (ALARCÃO, 2003)

A noção de professor reflexivo, nos diz Alarcão,

baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas se imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2003, p. 41)

Schön, ao relatar *como funciona o ensino prático reflexivo*, cita três exemplos, dos quais focarei um, colocando ênfase no aspecto criador da improvisação, na reflexão-na-ação:

[...] Bernard Greenhouse, violoncelista do Beaux Arts Trio, descreve suas primeiras lições com Pablo Casals:

[...] E, depois de várias semanas trabalhando naquela suíte de Bach, finalmente, nós dois pudemos sentar juntos e fazer todos os movimentos de arco e dedos e tocar todas as frases de forma semelhante. E eu, realmente tinha, me tornado uma cópia do mestre. [...]

Entretanto, como esse alto grau de imitação foi adquirido, Casals fez algo surpreendente:

E, em certo momento, quando eu havia conseguido, ele disse: “Certo, agora sente aí. Coloque seu violoncelo no chão e escute a Suíte em Ré Menor”. Então, ele tocou a suíte e mudou todo o posicionamento dos dedos, todo o movimento do arco e toda a ênfase na frase. Fiquei sentado lá, de boca aberta, ouvindo a uma execução que era celestial, absolutamente linda. Quando ele terminou, virou-se para mim com grande sorriso na cara e disse, “Agora você aprendeu como improvisar em Bach. De agora em diante, você estuda Bach assim” (Delbanco, 1985, p.51).

A tarefa de imitação ao pé-da-letra havia sido, na idéia de Casals, uma preparação para “improvisação em Bach”. (SCHÖN, 2000, p. 138-139)

Que semelhança estabelecer deste fato com a forma como aprendemos nossa língua materna? A forma como se aprende a imitar o som das palavras, a pronúncia, a formação de frases,... para depois se chegar a improvisar palavras em frases, quando conversamos com alguém? Pablo Casals, na aula de violoncelo que dava para Greenhouse, baseou-se na demonstração: no início para que seu aluno reproduzisse, imitasse a sua execução ao violoncelo; depois, ao mostrar sua própria improvisação, não queria que o aluno o imitasse, mas, que tivesse seu jeito próprio de improvisar.

A lição não é de que há duas maneiras corretas de tocar a peça, mas que há tantas quantas o músico poderá produzir e inventar, cada uma a ser realizada, frase a frase, através de uma coordenação precisa de meios técnicos e efeitos musicais a serem obtidos com uma meticulosa experimentação. Casals abriu as possibilidades que ele pretende que Greenhouse explore, de agora em diante, através de sua própria reflexão-na-ação.

Em um sentido mais profundo, a lição como um todo consiste em demonstração e imitação. Nesse sentido, porém, a imitação que Casals espera de seu aluno é de uma ordem diferente, já que Greenhouse só pode reproduzir apropriadamente a demonstração como um todo se criar suas próprias execuções. (SCHÖN, 2000, p. 139)

A lição é, para quem atua com formação de professores, que há inúmeras maneiras de ser professor, “criando suas próprias maneiras de ser e ensinar”. Schön em “Educando o profissional reflexivo – Um novo design para o ensino e a aprendizagem” traz grande riqueza de propostas, procedimentos, ensinamentos, aprendizado, mesmo para o professor que não trabalha com música. E vai auxiliando a construir conhecimento no ensinar, sendo que “...o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios.” (SCHÖN, 1997, p. 91)

Assim como Schön, Koellreutter também advoga a construção de uma forma própria e criativa do ato de ensinar, e enfatiza o valor do humano como o grande objetivo da educação musical. “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade.” (KOELLREUTTER, 1997, p.72)

Qual o propósito, a intenção e a função do ensino de música segundo Koellreutter?

Como artista e educador, Koellreutter jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem privilegia e valoriza a importância e o porquê da música [e da arte] na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte. Atento e responsável, o professor preocupou-se, sobretudo, em propiciar uma educação viva, adequada a cada época, a cada contexto, servindo-se da música como um instrumento de educação. (BRITO, 2001, p. 40)

Koellreutter contribui também para se pensar uma cultura universal. Em seu livro “A procura de um mundo sem “vis-à-vis” – Reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental”, constituído por doze cartas que escreveram um para o outro: S. Tanaka e H. J. Koellreutter, está:

Ainda não sabemos quais dos valores da herança do homem, numa cultura universal, serão definitivamente integrados. Isto depende dos ideais e dos objetivos que o homem colocar para o futuro. Certo é, no entanto, que uma futura cultura universal fundirá valores culturais do oriente e do ocidente, num jogo dinâmico: a introversão será compensada pela extroversão, e vice-versa, a subjetividade pela objetividade e a automação pela frutificação das forças criativas. (KOELLREUTTER, 1984, p. 27)

E Quintaz vem trazer sons que se harmonizam, ao abordar a “experiência estética e a formação integral do homem”, a “fecundidade da experiência artística” e a “capacidade formativa da arte”, estabelecendo conexões com a “fecundidade da experiência musical enquanto improvisação, criação e interpretação”.

Marcel analisa sempre os fenômenos de forma concreta, em cada uma de suas determinações, porque são realidades concretas, e não as idéias abstratas, que desenvolvem a capacidade criadora. Fiel a esta busca da criatividade, Marcel procurou desde muito cedo destacar todas as implicações de cada uma das vertentes da experiência musical: a composição, a improvisação, a leitura de partituras, a interpretação, a audição. (QUINTÁS, 1992, p. 77)

Schön tocava clarinete e piano, tanto música erudita como música popular, individualmente e em conjunto: tocava jazz e música de câmara. Não só interpretava, improvisava também. Esse seu perfil, seu interesse pela estrutura e pela improvisação estão refletidos em sua proposta de reflexão-na-ação em educação, como já explicitado na aula de violoncelo de Pablo Casals. A proposta de Schön citando o exemplo da aula de Pablo Casals, que além da interpretação também parte para a criação, é algo que procuramos fazer em sala de aula na rede pública, e agora na formação contínua de educadores.

Ao ler Schön, Koellreutter, Quintáz, penso ser o que precisamos para o ensino de música. Mas, por ter lido os exemplos que Schön (2000) relata sobre o ensino prático reflexivo, percebemos que Ghedin, ao se referir à reflexão-na-ação de Schön, o faz de forma diferente do que encontramos no exemplo citado por Schön. “É diante disto que se justifica a proposta de Schön, o problema foi ele ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica.” (GHEDIN, 2002, p. 132) Schön não se refere desta forma nos três exemplos de música que dá (SCHÖN: 2000, p.137-162), pelo contrário, eles estão bastante claros! É certo que há necessidade da técnica, mas, vai muito além dela. Podemos dizer que um jogador de futebol em campo está reduzido “ao espaço da própria técnica”? Ele tem, sim, necessidade de muita técnica, que é necessária para que possa improvisar e jogar em campo. O mesmo acontece com o músico! E, para que o “violoncelista – no caso de Casals – possa improvisar a partir de Bach” ele precisa de um grande conhecimento musical, de estrutura, de forma, de conhecimento de frases musicais, de

interpretação e também de técnica, enfim... precisa saber muito fazer música. Não vejo neste caso, como a afirmação de Ghedin segundo a qual Schön teria reduzido a reflexão como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica.

Será que as partes dos textos, nas quais Schön se refere a fatos musicais, para mim tão claros, não o são para quem não é da área de música? Será que o improvisar para muitos é sinônimo de “fazer qualquer coisa”, quando dizemos, por exemplo, “Vou improvisar alguma coisa para comermos, pois, não esperava que almoçássemos hoje em casa”? Improvisação em música são poucos que sabem fazê-lo. No entanto, nas escolas de samba ela é muito presente nos ensaios comunitários.

No caso da música na escola as propostas para formação de professores têm caminhado em direção oposta à criação. Retomando a história do ensino dessa área veremos que é uma constante o fato de os alunos executarem músicas quase que mecanicamente sem sua marca pessoal. Onde está a criação na participação grupal das diferentes formas que teríamos para interpretar? Em artes visuais a criação tem estado bastante presente, em teatro também. Mas, e em música?

Ghedin também coloca que “O caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ser, perceber e atuar na formação dos professores.” (GHEDIN, 2002, p. 131) Sim, este é um caminho que tem sido procurado por vários professores da área de Arte.

Pimenta traz Castro et al. (2000) que escrevem:

Zeichner (1992) “entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo. [...]” (PIMENTA, 2002, p. 23)

E cabe aqui, novamente, a observação que já fiz anteriormente referindo – me a Ghedin: Schön não se refere desta forma nos três exemplos de música que dá. De qualquer forma o depoimento de Castro, trazido por Pimenta, é um bom alerta para a elaboração de projetos de formação contínua de professores, implementados por políticas públicas diversas, muitas delas organizadas de forma massiva (para “a escola”, quando na realidade existem “escolas”) de fora para dentro das instituições, sem respaldo nas “vozes” da equipe escolar.

Pimenta e Lima apresentam de forma bastante didática e clara o significado de *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, tendo como foco a formação de professores.

[...] valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.[...]Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar *professor pesquisador* de sua prática. (PIMENTA, 2002, p.19)

Na formação de professores em ensino de música, muitos ainda esperam que a função do professor seja transmitir “um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela cultura”. E também a profissionalização, o processo histórico e evolutivo do ensino de música, não caminha ao lado dos demais componentes curriculares. A prática dessa profissão, sua profissionalidade é envolta em uma névoa: qual é a atuação na prática? O que é o específico do ser professor que trabalha com música?

Observa-se que uma re-significação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre. E pergunta-se qual contribuição das pesquisas das ciências da educação, da pedagogia, da didática e das metodologias de ensino para a atividade docente como prática social. As análises apontam para a necessidade de tomar-se essa prática como ponto de partida para a construção de novos saberes sobre o fenômeno ensino. (PIMENTA, 2000, p. 19)

[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.43)

E nesse todo há algo fundamental para se pensar a importância e a função da formação de educadores em ensino de música: o papel integrado da *imaginação, experiência, pensamento, afetividade, percepção e intuição*, da forma como relata Machado.

É a imaginação que confere à reflexão teórica seu caráter criador, sem o qual não há aprendizagem possível, no sentido de que a verdadeira aprendizagem se dá quando o conceito faz sentido, passa pelo crivo da **subjetividade** do professor. Alguém pode ensinar para alguém o gosto de uma cebola?(p.112)

Como o professor aprende, como ele elabora o conhecimento que necessita para propor situações de aprendizagem para seus alunos? Esta questão é o ponto de partida [...] Antes de mais nada acredito que o processo de aprender liga-se à **significação** que um conjunto de conceitos e experiências traz para o professor e que tal significação é **criada** por ele, construída por um trabalho integrado de pensamento, afetividade, percepção, intuição e imaginação. Acredito também que nesse processo a imaginação tem um papel fundamental de ligar as várias partes de uma experiência, dando a esta significação uma **forma**. A imaginação está na raiz de todo conhecimento, seja científico, prático ou artístico, como disse John DEWEY e tantos outros. (p.111) (MACHADO, 1992, p. 111-112)

2. Idéias e experiências/experimentos no ensino de música

2.1. Caldeira Filho

O novo e o tradicional na educação sempre estão presentes também nos processos de educação contínua. Procurando distinguir no tradicional aquilo que é “clássico” e precisa ser mantido/aperfeiçoado, a necessidade de refletirmos sobre nossa história e com isso procurar superações, bem como a busca de subsídios, levou-me a incorporar nesta tese as contribuições de Caldeira Filho e do *Experimental da Lapa*.

O novo e o tradicional: tão distantes e tão próximos, foram dois eixos com os quais comecei a trabalhar, pesquisando todos os exemplares mensais do ciclo completo da revista ANHEMBI.⁷

Tendo feito a disciplina *Representações do ensino no discurso pedagógico: o novo e o tradicional na educação brasileira*, ministrada pelo Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), olhei para todo o material que havia coletado do crítico musical Caldeira Filho na revista ANHEMBI. A proposta de trabalho da disciplina cursada nos remetia à elaboração de trabalho com revistas, e a que realmente trazia uma marca significativa para mim era a ANHEMBI, da qual conhecia apenas dois trechos que havia extraído, anos atrás, de artigos de Caldeira Filho.

Trabalhar com todo um ciclo de uma revista – de 1950 a 1962 - era algo muito novo para mim: o que procurar, o que pesquisar, como, o que selecionar, qual recorte fazer, e ainda o desafio de lidar com todas as 144 revistas.

Quem escrevia crítica musical e relacionava suas matérias com educação musical e com os acontecimentos da época era Caldeira Filho; era ele quem trazia maior diversidade de assuntos e pontos de vista.

Assim, depois de ler os artigos todos de Caldeira Filho, separar os que abordavam questões mais ligadas à educação musical, fazer anotações sobre cada um dos artigos que ele escreveu, e pensar que agora sim tinha definido o que ia olhar, resolvi também ler os *Editais*. Queria saber como poderiam ajudar a delimitar/aprofundar meu objeto de estudo.

Depois de tantas voltas e descobertas, foi a vez das relações entre as fontes da coleta que havia feito no início de minha retomada de estudos acadêmicos em 1990: a pesquisa sobre

⁷ A revista ANHEMBI procurou ser meio de expansão e penetração cultural no Brasil, colaborando no seu desenvolvimento, buscando sua unidade. Fundada e dirigida pelo escritor e jornalista Paulo Duarte, teve um *ciclo de vida* de 12 anos (dezembro de 1950 a novembro de 1962), com periodicidade mensal, e era editada na cidade de São Paulo. ANHEMBI teve grande número de colaboradores das mais diversas áreas, e passou a ser conhecida como uma revista da cultura brasileira. Destinada a um público de certa forma homogêneo (do ponto de vista do editor desta revista), abriu espaço para intelectuais brasileiros e estrangeiros, e suas pesquisas acadêmicas.

o *Experimental da Lapa*, (cujo interesse na época era metodologia e conteúdo do ensino de música, bem como o histórico do *Experimental*), e as novas fontes que eu passava a conhecer agora na revista ANHEMBI.

Mas..... onde estavam os fios dos novelos para poder tecer? Como olhar, procurar e entrelaçar fios de distintas direções, inclusive os textos de fundamentação teórica já estudados? Algum diálogo começou a querer se formar, sendo que precisei, então, retomar textos de disciplinas cursadas.

Era um mar de ondas, e a cada vez que retomava a pesquisa com suas muitas fontes, fios, fundamentação, os ventos sopravam em diferentes direções. Eu precisava de uma bússola, e ela aos poucos apareceu, não sei se por muito tempo, pois quem navega sabe que os ventos às vezes são fortes, balançam tanto o navio que ela sai de nossas mãos. Mas a alegria da descoberta, da possibilidade de tecer algo que não sabemos ainda como será, faz com que se aprenda a segurar a bússola. Será que de forma correta? Em arte, na criação, não temos de início o que é o correto, o certo. Vai-se fazendo o caminho e descobrindo conforme ele vai se configurando... e desta forma é que elaborei este texto.

Vários temas são abordados sobre educação na revista ANHEMBI: tanto temas específicos como críticas e artigos anteriores e posteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1961, sendo que ANHEMBI participou ativamente na campanha em defesa da escola pública. A revista n.115, de junho de 1960, que comemora os 10 anos de lançamento, concentra uma série de artigos focalizando a educação: Escola pública e escola particular: Almeida Júnior; O projeto em acusação: Fernando de Azevedo; A democratização do ensino: Florestan Fernandes; Educação para o desenvolvimento: Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

Procurando elevar o nível da cultura brasileira, e levar ao maior número de pessoas a mentalidade do país - intenções explicitadas na própria ANHEMBI - traz o pensamento de renomados escritores, tanto do Brasil como do exterior, reunindo vários intelectuais de prestígio nacional e internacional, como por exemplo Florestan Fernandes, do qual publicou (por partes, em vários números da revista) *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*.

Os textos são de diferentes categorias, há críticas, polêmicas, biografias, poesias,... A revista, desde o início apresenta uma característica que lhe é peculiar: após o início com algumas matérias bastante diversificadas, traz mensalmente matérias sobre jornal, arte (teatro, música, plástica, cinema), ciência, livros. Assim, encontramos na revista ANHEMBI as seções: JORNAL DE 30 DIAS; LIVROS DE 30 DIAS; CIÊNCIA DE 30 DIAS, ARTES DE 30 DIAS (*Teatro, Música, Plástica, Cinema*). É na seção de ARTE / Música que se encontram as críticas e artigos de Caldeira Filho, sendo que apenas um deles *A aventura da música* (N.15, Vol.V, p.454-468, de fevereiro de 1952), não está nesta seção, mas, junto aos textos iniciais da revista.

Idas e vindas, abrangência cada vez maior da pesquisa que havia assumido limites muito amplos, novo afunilamento... e uma certeza: o passado e o presente seriam integrados à minha tese de doutorado.

Crítico, professor e musicólogo, Caldeira Filho tem 98 artigos publicados na Revista ANHEMBI. Li e reli todos cerca de três vezes. Num primeiro momento selecionei apenas os que tinham títulos bastante diretos sobre Educação Musical. Mas, à medida que ia lendo os demais uma questão surgiu: - Será que *educação musical* não aparece também nos outros, embora não de forma explícita?

Passei, então, a visitar novamente todos seus artigos na ANHEMBI, e ao ler seus textos e digitar as idéias principais, vejo Caldeira Filho professor não apenas nos temas específicos de educação musical, mas, na quase totalidade de seus textos publicados nesta revista. Os conteúdos que ele aborda em suas críticas de música ora são conceituais, ora procedimentais, ora atitudinais e de valores. O humano, a ética, o social, a educação musical integrada à educação como um todo, as várias sugestões que dá para distintas instituições ou para o ensino, são muito presentes em seus textos.

Conhecendo mais sobre Caldeira Filho e sua ação de educador, quer enquanto respeitável crítico musical, ou excelente professor na Escola Caetano de Campos, amplia-se a urdidura da rede que eu tecia. Perguntas como: - Que influências ele exerceu em seu tempo? Como se forma uma geração? Como se formavam professores na época de Caldeira filho? Qual contribuição dele para projetos de formação contínua em música?

2.2. Experimental da Lapa

No curso de Especialização em Arte-Educação da ECA/USP (1990), na disciplina *Arte na Educação Escolar e na Educação do Educador*, ministrada pelas profas Mariazinha de Resende e Fusari e Maria Heloisa C. de T. Ferraz, fomos orientadas para realizar uma pesquisa sobre a arte na escola. Minha opção foi sobre a música na *Escola Estadual Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, o Experimental da Lapa*.⁸ Em 1973 estagiei nesta escola. Eu vinha do interior – naquele ano fiquei sabendo que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possibilitava o estágio do professor da rede pública estadual no Experimental da Lapa. Era possível estagiar lá 15 dias contando como de efetivo exercício. Como não havia me comunicado com esta escola antes de vir para São Paulo, ao chegar não havia vaga para estágio de 5ª a 8ª séries; então, estagiei na pré- escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), e no Laboratório de Música.

Esta mudança foi providencial. Quando da implantação da Educação Artística no Ciclo Básico na rede pública estadual de São Paulo, minha experiência na escola de Educação Básica era apenas de 5ª a 8ª séries. A partir do que vivenciei e pesquisei sobre o Experimental da Lapa; do que refleti sobre o ensino de música para crianças de Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; juntando à minha experiência pessoal não formal, enquanto cursava o “Ginásio” (5ª a 8ª séries) e o curso Normal (já relatada anteriormente), foi que pensei e iniciei meu trabalho com a linguagem musical atuando com crianças.

Esta pesquisa sobre o Experimental da Lapa abrangeu o período 1961 a 1975. Para isto utilizei fontes: bibliográficas (Relatórios, Planos Curriculares; documentos pessoais de professores; livros e tese de doutorado), fonográficas (documentos sonoros), entrevistas

⁸ Criado em 1955, o Grupo Escolar Experimental tinha por finalidade primeira a experimentação educacional nos seus níveis de ensino pré-primário e primário. Foi a primeira unidade experimental da rede da escola primária paulista. Seus objetivos: 1. Realizar pesquisas sobre métodos e processos educacionais. 2. Conduzir estudos sobre comportamentos individuais e de grupo, de crianças do grau pré-primário e primário. 3. Servir de campo de estudos e observação a alunos provenientes de Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação, Cursos Normais e de Serviços Sociais. 4. Divulgar resultados de experimentos, através de publicações, palestras e seminários, a fim de possibilitar seu desenvolvimento em outras situações escolares. Ao chegar nesta escola Therezinha Fram encontrou funcionando os cursos pré-primário e primário e, pensando na continuidade do processo educativo, cria em 1967 o Ginásio Pluricurricular Experimental. Em 1970 são reunidas administrativamente as duas escolas chamando-se "Grupo Escolar-Ginásio Experimental Dr.Edmundo de Carvalho". Esta escola vai, então, proporcionar aos alunos 11 anos de escolaridade.

E em 1975, passa a denominar-se "Escola Estadual de 1º. Grau Experimental Dr.Edmundo de Carvalho".

(gravadas com professoras de música da época e com a diretora e criadora do processo educativo que lá se instalou), e minhas lembranças unidas à consulta de apontamentos de quando lá estagiei.

Meu objetivo ao fazer este trabalho em 1990, foi conhecer como acontecia a Educação Musical na Pré-Escola (Educação Infantil) e 1^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental, bem como a atuação do *Laboratório de Música* desta escola, visando estabelecer paralelos e ampliar meu fazer profissional.

Comecei pesquisando na biblioteca do *Experimental da Lapa*, através de consultas nos Relatórios e Planos Curriculares Anuais, que foram editados a partir de 1967. No entanto, devido a um incêndio criminoso em 1984, alguns se perderam. Embora eu tenha procurado esses exemplares com várias pessoas e em diversos lugares, o ano de 1974 ficou sem este documento para consulta; e o de 1971 foi conseguido - o que se refere a Educação Musical - por meio do relatório de Educação Musical que a professora Carmem Zilda Fernandes possuía. Também consegui com a Profa Nélgia seus planejamentos de Educação Musical das 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries de 1980. Que beleza de registros!

De uma riqueza ímpar foi a entrevista com a Profa Therezinha Fram⁹, criadora, mentora, gestora e incentivadora de tudo quanto foi o *Experimental da Lapa* no período de 1961 a 1970, ano em que ela deixa o *Experimental* e assume a direção da Divisão de Apoio Pedagógico (DAP). Tanto essa como as demais entrevistas que fiz me interessaram muito, e me possibilitaram o contato com profissionais comprometidas com a educação, pesquisadoras, transformadoras, atuantes. Foram elas: Carmem Zilda Fernandes, Elena Lauretti Armani, Heloisa Lopes, Lenice C. Toledo Priolli, Nelgi Sonia Moretti Accorsi Cruz, Olga Xavier de Oliveira e Sofia Helena Freitas Guimarães de Oliveira.

Mas,... qual era o contexto da época? Vamos encontrar no final dos anos 50, o nascimento da Bossa Nova na música popular brasileira, com uma batida diferente no violão nas mãos de João Gilberto. Em 1960 o presidente Juscelino Kubitschek inaugura Brasília e, no ano seguinte, transmite a presidência a Jânio Quadros. No âmbito parlamentar o início da década de 60 é marcada por amplas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases. O

⁹ Entrevista com Profa Therezinha Fram (10 05 1990); ver em ANEXO A

interesse maior está na disputa entre os princípios da escola pública e da escola particular. Esse interesse se reflete, principalmente, no âmbito educacional do país. Quando promulgada a Lei no. 4.024 em 20 12 1961, o texto foi conciliatório, não respondendo a nenhuma das expectativas. Neste mesmo ano a disciplina Canto Orfeônico é extinta, e em seu lugar o governo federal coloca a disciplina Educação Musical. Por meio do Decreto N. 51.215, de 21 de agosto de 1961, que *Estabelece normas para a educação musical no Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País,*¹⁰ emite o governo central orientações específicas para a educação musical. Era todo um novo contexto, uma outra época!

Em julho de 1961 a Professora Therezinha Fram, atendendo a um convite do Secretário da Educação, assume a direção do Grupo Escolar Experimental, e desencadeia todo um processo educacional inovador na escola que passou a ser conhecida como “Experimental da Lapa”. Para isto leva novos profissionais, (contratando, inclusive, professoras de música com formação específica na área, para ministrarem aulas de iniciação musical às crianças da pré-escola e do primário), oferece cursos de formação de pessoal e cria novos serviços, implementando a característica experimental da escola.

A série de modificações visando ampliar a estrutura pedagógica da escola tinha como meta uma educação bem mais ampla. (Como preconizara Caldeira Filho na revista ANHEMBI.) Assim, a partir de 1962, três professoras de música foram contratadas para integrar este trabalho:

- Profa Olga Xavier de Oliveira – especialista em Iniciação Musical, compositora, autora de vários livros da área de ensino de música.¹¹ Ela levou consigo a profa Carmem Zilda Fernandes, para trabalharem em duplas nas classes de pré-escola e séries iniciais do primário. O que havia de mais atual em iniciação musical é, então, implantado nesta escola. Profa

¹⁰ Sobre legislação e ensino artísticos até início dos anos 80 consultar: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação e Ensino Artísticos. Legislação Básica (Federal e Estadual)**. São Paulo: SE/CENP, 1984.

¹¹ **Publicações da Profa Olga Xavier de Oliveira:**

. *Teoria Musical para crianças*. São Paulo: Vitale, 1960.

. *Marcha à Iniciação Musical (para piano e canto)*. São Paulo: Vitale, 1971.

. *Músicas Didáticas (Iniciação Musical -Ludoterapia)*. São Paulo: Vitale, 1971.

. *Flauta, ritmo e percussão*. São Paulo: Ricordi, 1976.

. *Elementos de teoria musical ao alcance de todos (1º e 2º vol)*. São Paulo: Ricordi, 1978.

. *O piano ao alcance de todos*. São Paulo: Ricordi, 1985.

Carmem Zilda conta que a linha de trabalho trazida em 1962 para o *Experimental* dava à criança a possibilidade de brincar e viver a música. Era um modo diferente de dar aula.

▪ Profa Sofia Helena Freitas Guimarães de Oliveira, pianista, compositora, também com livros publicados.¹² Ela, em 1971, criou o Laboratório de Música como opção de estudo, execução e interpretação instrumentais, e vai ser a organizadora de vários festivais de música na escola.

As professoras que são contratadas para este trabalho deram uma forte marca ao ensino desta escola. Vejo estas duas professoras: Olga e Sofia Helena, como iniciadoras de dois trabalhos distintos: a primeira com iniciação musical em sala de aula, trabalhando em duplas, e a segunda com opções extra-classe ligadas ao compor e interpretar músicas. São estes dois pólos que, reunidos, caracterizavam a área musical desta escola, apresentando um ensino diferenciado e integrado na rede pública paulista.

A iniciação musical começa com Profa. Olga que voltava do Rio de Janeiro, onde tinha feito o curso de Iniciação Musical com Antonio Sá Pereira (reformador do ensino elementar de música no Brasil) e sua mulher Nayde Jaguaribe Alencar de Sá Pereira, na Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Nesta mesma escola a profa Olga já havia trabalhado algum tempo com classes de Iniciação Musical. É ela quem solicita a introdução do sistema de “duplas” (uma professora ao piano e outra coordenando as atividades no meio das crianças), que propiciou um ensino de música de qualidade, unido à existência, na escola, de sala ambiente com piano. O método utilizado era Dalcroze / Montessori. As crianças viviam a música com movimentos, brincadeiras cantadas, jogos rítmicos, rodas dramatizadas, cantos,... trabalhando o desenvolvimento auditivo, rítmico, a coordenação motora, expressão corporal, mímica, atenção, socialização... Em 1965 a professora Olga trabalhou seu último ano no *Experimental*. Ela volta novamente ao Rio de Janeiro onde apresenta, na Escola Nacional de Música, a tese *A inteligência musical e seu desenvolvimento*”, para o concurso de Livre Docente na cadeira de Iniciação Musical.

¹² **Publicações da Profa Sofia Helena Freitas Guimarães de Oliveira:**

. *Cenas Infantis* (piano) - Vitale

. *Teoria Musical Cantada* - Vitale

. *Tia Sofia e a Flauta Doce* - Manon

Paralelamente ao trabalho nas salas de aula, onde todos os alunos participavam, existia um coral formado por professoras que pertenciam à “Chefia de Música e Canto Coral do Estado”¹³. Esta “Chefia” enviava aos Grupos Escolares professores para a formação de orfeões (com alunos de 3º e 4º anos) e bandas rítmicas (com alunos de 1º e 2º anos). Cada professora trabalhava em todas as classes da escola para ensinar cantos, o que dava, mais ou menos, uma vez por mês em cada classe. A professora de classe também aprendia e, depois, continuava o ensaio com os alunos. Cada escola assistida pela “Chefia” tinha, portanto, um orfeão (formado por vozes selecionadas) e uma bandinha rítmica (também com crianças selecionadas). Assim, a serviço da *Chefia de Música e Canto Coral do Estado*, Heloisa Lopes e Lenice Prioli começaram a fazer orientação no *Experimental*, nos moldes das outras escolas do estado de São Paulo que participavam deste projeto. Quando a “Chefia” foi extinta, estas duas professoras foram convidadas por Therezinha Fram para ficar trabalhando na área de música do *Experimental*. Profa. Nélgia veio um pouco depois e, três anos após, chega Elena Armani, ambas também tendo trabalhado na “Chefia”.

Iniciado em 1962 com a característica de trabalho específico com professores especialistas, o ensino da música em sala de aula vai sendo reformulado e repensado ao longo dos anos. Em 1971 é criado o Laboratório de Música, pela Professora Sofia Helena, oferecido como opção a alunos que tivessem interesse por música. “O *Experimental* foi uma beleza! Olhe que eu lecionei em muitas escolas... Você podia sonhar, idealizar, inventar as coisas... e respeitavam suas idéias”. (FERNANDES, 1990, [e])

Professora Sofia Helena foi a idealizadora do Laboratório de Música do *Experimental da Lapa*, concretizado após a Lei 5.692/71. Ela não concordava com a idéia de “educação artística com o professor polivalente”. Assim nasceu todo um processo construído no fazer, aprender, sentir, expressar, e a música na escola tomou outra feição. O início da década de 70 traz esta inovação, a procura pela execução instrumental e o aprimoramento técnico e expressivo. Surge, também, uma busca, um aprendizado e uma disponibilidade muito grande, por parte da professora Sofia Helena. Ela que, até então, era pianista e compositora, passa a estudar outros instrumentos musicais: violão, flauta, bateria para ensiná-los aos alunos. E conseguiu isto de tal forma que passa a formar conjuntos instrumentais, sendo que a flauta doce, nos vários naipes, ficou como sua característica marcante. No laboratório, quem

¹³ Sobre a “Chefia de Música e Canto Coral do Estado”, ver em ANEXO A: Entrevista com Profa Heloisa Lopes.

participava do conjunto de flautas tinha três encontros semanais: ensaio por naipes, teoria musical e, depois, o conjunto. Os conjuntos instrumentais: tanto de violão como de flautas apresentaram-se em vários lugares e a crítica musical fez elogios ao trabalho da professora Sofia e ao laboratório. O conjunto de flautas ganha flautas de vários naipes da República Federativa da Alemanha Ocidental, e é também premiado... Cada vez mais os alunos de flauta se esforçam para pertencer ao "Conjunto de Flautas Doce Guiomar Novaes".

Quando estagiei nesta escola, em 1973, chamou-me a atenção este trabalho. O laboratório funcionava numa sala pequena com um piano. Os alunos vinham ter aulas de violão, piano ou flauta. A professora utilizava alguns métodos, que eram adquiridos em casas de música, mas, fazia também seus arranjos e composições para utilizar nas aulas. Eu fiquei encantada! Nada disso eu conhecia em escolas formais públicas ou particulares. O laboratório era muito procurado e... espontaneamente, pois, sempre foi uma opção para os alunos. Não havia seleção, nem pré-requisitos, nem o fato de alguém ficar de fora. Como disse um ex-aluno: *"Pelo contrário, sempre cabia mais um na sala"*. E assim o laboratório foi se consolidando e passando a representar a escola em várias ocasiões. Profa Sofia Helena sempre à frente com seu dinamismo, sua garra, espírito de doação e otimismo. É a verdadeira professora que ousou e acompanhou a trajetória de muitos alunos. Incentivou, estudou e compôs, criando músicas e opções educacionais que contribuíram para o desenvolvimento de toda uma área expressiva!

O aprendizado no Laboratório de Música era de acordo com as possibilidades, com o desenvolvimento de cada um. Assim, não havia o "passar de ano", e sim, uma vivência musical individual e grupal que ia sendo construída dia a dia. Os que tinham habilidades e inclinações maiores e desejavam continuar, a professora Sofia Helena encaminhava-os para o prosseguimento de seus estudos. Na entrevista que fiz com esta professora e seu grupo de instrumentistas (Conjunto de Flautas Doce Guiomar Novaes que começou no Experimental da Lapa.) fiquei sabendo de muitos alunos que seguiram a carreira artística: alguns estão no exterior aperfeiçoando-se, outros fazendo música profissionalmente.

Profa Nélgí sintetizou o que todas as pessoas as quais entrevistei me disseram:

A coisa cresceu. Além de uma educação para todos, havia o laboratório para quem quisesse fazer algo mais. Da. Sofia queria que tivesse um tipo de laboratório em

cada Delegacia ou escola, para difundir em todas escolas. Ela trabalhou para isso. Que pudesse atender o interesse de mais alunos, de acordo com a vontade e interesse de cada um. Já envolve interesse específico. Ao passo que a linha de trabalho da Carmem Zilda é uma sensibilização a nível de percepção auditiva e desenvolvimento do senso rítmico. O mais delicioso que aconteceu foi que formou uma família: não havia competição, crescia a cada momento. Um trabalho de amor. Uma ajudava a outra, até na aula de duplas. A coisa acontecia de forma intuitiva, espontânea. Tinha um plano, uma espinha dorsal. A aula começava com um aspecto de relacionar a criança, de som. Dávamos uma música cantada para dali tirar toda parte de movimento, de criatividade, dramatização, memorização, reconhecimento da melodia, brinquedos cantados, folclore... A gente já sabia as propriedades daquela música. A Carmem Zilda tinha muito repertório e vivência do pré. A gente sempre pesquisando, usando muito folclore, trabalhando com muito ritmo; já sabia o que era mais apropriado para 3, 4, 5 ou 6 anos. A percepção do agudo e grave, o forte e fraco, a sensibilização. O resultado disso foi que aconteceu um planejamento em termos verticais: foi uma construção, foi criando. A criança não tinha dificuldades, não havia a tarefa difícil, era sempre o lúdico. O pré mandava pra gente, a gente mandava para a 5ª série. Havia continuidade. Num ponto a criança lia música, tocava flauta nas classes. Quando chegava na 4ª série ela já tinha vivido tal sorte de sons e ritmos que já estava preparada para aquela fase de abstração, quando você põe uma notação musical para altura do som, para duração do som. Porque já tinha vivido, brincado com diferentes ritmos, os andamentos, e estava na hora de por no papel a coisa: agora ler no papel e realizar na flauta o som que aquilo significa. A evolução do pré ao final do 1º grau de forma graduada, resultado da vivência de uma equipe. Por isso Da. Sofia teve que fazer um laboratório: ela via aquela turma e pegou as que queriam, tinham vocação e prazer para trabalhar mais profundo. Nós fazíamos uma prontidão para isso acontecer.” (FERNANDES, 1990, [a])

Disse Heloisa Lopes¹⁴: “O objetivo era sensibilizar a criança para a música, percepção auditiva, desenvolvimento rítmico, canto, movimento corporal aliado às atividades rítmicas.” (FERNANDES, 1990, [d])

Um grupo de professoras de música de 1ª a 4ª séries que foi se formando, e durante alguns anos se equilibrou e completou: Profa Heloisa, Profa Nélgí e Profa Eleninha. Elas tinham os mesmos objetivos, e formação um pouco diversificada. Os professores da escola tinham reuniões semanais. Havia momentos em que os professores das quatro séries estavam juntos, em busca da linha de trabalho e da continuidade. Outros momentos em que 1as e 2as

¹⁴ Entrevista com a Profa Heloisa Lopes (11 05 1990): ver em ANEXO A.

se reuniam, e 3as e 4as numa outra reunião: era um trabalho específico. Discutiam procedimentos, objetivos (como concretizá-los, quais os gerais e os específicos), o conteúdo... Profa Eleninha salientou em sua entrevista “A gente sempre inovando e procurando uma seqüência lógica no trabalho.” (FERNANDES, 1990, [c])

Além da busca de tudo que houvesse de novo na área musical, a coordenação da escola sempre trazia o que de mais recente havia na área pedagógica ou educacional; uma renovação e experimentação constante.

O sistema de avaliação também percorreu todo um caminho e, no final, o grupo pensava que o importante não era se a criança estava afinada ou cantando bem... O importante era a participação, o aproveitamento, o envolvimento no trabalho, o processo pelo qual o aluno está passando e fazendo a sua evolução. E, nesta parte, a auto-avaliação também estava presente.

O processo de descobrir como a música aconteceu antes e após minha estada lá, como o grupo de professores se formou, experimentou, e teve momentos de repensar, foi muito valioso para mim. Foram e são *experimentos*, na conotação dada a essa palavra por Brecht.

“A questão de como ensinar e aprender é um dos temas centrais da Compra do Latão, em que o Dramaturgo indaga:

E como se aprende a partir da experiência? No teatro não observamos apenas, também experimentamos. Existe melhor forma de aprendizagem?

E o Filósofo responde:

Não aprendemos nada com a experiência sem a introdução de elementos de comentário. Existem muitos momentos que impedem o aprender ao experimentar. Por exemplo, quando determinadas mudanças da situação se processam de forma demasiado lenta, imperceptivelmente, como se costuma dizer. Ou quando, através de outros incidentes a atenção é dispersada. Ou quando se buscam as causas em acontecimentos que não eram causas. Ou quando aquele que experimenta tem fortes preconceitos.

Dramaturgo: Ele não abandonaria seus preconceitos através de determinadas experiências?

Filósofo: Só se tiver refletido. Mesmo assim ainda pode esbarrar em obstáculos.

Dramaturgo: Aprender fazendo não é a melhor escola?

Filósofo: No teatro não aprendemos apenas fazendo. É errado acreditar que toda experiência é um experimento e querer retirar da experiência todas as vantagens que tem um experimento. Há uma enorme diferença entre uma experiência e um experimento (GW16,527).

Brecht utiliza os termos *erlebnis* (experiência) e *Experiment* (experimento). O verbo *erleben* tem o significado de viver, chegar a uma certa idade, experimentar, podendo ser colocado como equivalente ao termo inglês *experiencing*.

A diferenciação estabelecida por Brecht para o conceito de aprendizagem insinua uma visão crítica do princípio pedagógico *learning by doing*, que se limita a expor o aluno a uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização do objeto a ser aprendido. Brecht refere-se a elementos de comentário que devem ser introduzidos na experiência. Ou seja, a reflexão deve conduzir o processo de aprendizagem, transformado, então, em experimento. Em outro trecho da *Compra do Latão*, a pergunta é retomada quando o Dramaturgo exige:

O ensinamento devia ser imperceptível.

Ao que o Filósofo responde:

Acredite, aqueles que querem o ensinamento imperceptível não querem ensinar (WG 16.638).

Nesse sentido, o conceito de aprendizagem no teatro épico é um processo dialógico-estético produzido através da atividade dramática, na qual os atuantes procedem a uma investigação sobre as relações dos homens entre os homens.” (KOUDELLA, 1996, p.102-103)

Com o golpe militar de 1964 a área musical dessa escola sentiu os reflexos dos acontecimentos sociais da época. Com a música popular se posicionando frente à situação política reinante, e uma participação grande do povo frente aos movimentos musicais, a música popular brasileira teve um período muito rico. Em 1964 com Jair Rodrigues cantando “*deixem que digam, que pensem, que falem...*”; em 1965 nascendo o “grupo Opinião”, que já toma uma postura política mais definida com “Carcará”; o movimento da Jovem Guarda liderado por Roberto Carlos; em 1966 no 1º Festival de Música Popular Brasileira, da Record, quando Chico Buarque vence com a música “A Banda”... todo esse clima leva a uma mobilização no sentido de se realizar, anualmente, festivais de música. Caetano Veloso vence o 3º Festival com “Alegria, Alegria”, no Rio. Geraldo Vandré, em outro festival, apresenta uma música de grande contestação: “Caminhando e Cantando”; Chico Buarque compõe músicas de protesto... Assim, numa época de muitas composições e festivais, o *Experimental da Lapa* faz seu primeiro festival de música em 1968 e segue fazendo outros. Nesta escola os

festivais vão ser organizados pela profa Sofia Helena do Laboratório de Música. Em 1971 acontece o 4º Festival de Música Popular Brasileira do Grupo Escolar Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (GEGEDEC), que é feito no TUCA, com ampla repercussão, sendo divulgado pela imprensa. Os alunos de 4ª série já participavam, embora a maior parte fosse de alunos de 5ª a 8ª séries.

Com o passar do tempo as aulas em duplas de professoras, que se constituíram na escola, foram resultando na formação de um grupo que planejava, discutia e avaliava em conjunto todo o processo de ensino e aprendizagem de música em sala de aula. Criou-se na escola um verdadeiro espírito de grupo, onde cada uma trazia a sua contribuição e tudo era pensado. Essa proximidade e envolvimento, tanto na sala de aula como nas reuniões semanais, muito contribuiu para o excelente resultado que caracterizou a escola como o melhor ensino de música para crianças, da escola pública paulista. Mais tarde, com base na experiência/experimento desta escola como um todo, surge o "*Guia Curricular proposto para as matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º. grau*", lançado pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho" (CERHUPE), em 1975, então sob a direção de Therezinha Fram. Para isso ela baseia-se na experiência/experimento do *Experimental da Lapa*, e conta com alguns professores vindos de lá. (Uma delas é profa Heloisa Lopes¹⁵, da área de música.) Neste GUIA as linguagens artísticas têm propostas a partir das primeiras séries do 1º grau, o que só se realizou em toda rede pública do estado (ainda que apenas na 1ª e 2ª séries), quando da implantação da Educação Artística no Ciclo Básico, na rede pública do estado, em 1988.

Todo um processo de ensino-aprendizagem em música essa escola viveu: a busca e a experimentação; a linha de continuidade e as características das diversas faixas etárias segundo seus interesses; o grupo que sozinho foi se formando porque os orientadores não tinham meios de assessorar especificamente a área musical. (Daí a forma como eram assimilados ou não - no fazer do professor de música - os elementos trazidos pela equipe pedagógica.); as diferentes fases pelas quais passaram ao planejar (fixar objetivos, conteúdos,

¹⁵ Profa Heloisa é uma das autoras do livro: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (coord.); SILVA, Alfredo Carlos Del Santo e LOPES, Heloisa [Artes Plásticas]; LIMA, Arlete de Oliveira e LOPES, Heloisa (Educação Musical). **A Educação Artística da Criança**. São Paulo: Ática, 1987.

determinar procedimentos, avaliar); a contribuição desta experiência/experimento para a elaboração do *Guias Curriculares*.

Com a Lei 5.692/71 esta escola não unifica as linguagens artísticas, o que possibilitou a continuidade de seu desenvolvimento musical. Isso vem a acontecer apenas em 1976, quando o governo estadual, na pessoa do Secretário da Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira, submeteu o *Experimental da Lapa* a um grande enxugamento dos setores técnicos, reduzindo-os drasticamente. Esse, que foi um grande golpe para a estrutura da escola, faz com que a educação musical se ressinta, pois, as aulas em duplas passam a não mais existir!

Entrelaçando os fios que se apresentaram nas várias fontes que encontrei, que surgiram a partir de Caldeira Filho e do *Experimental da Lapa*, faço algumas conexões, dando continuidade à tessitura do tapete.

2.3. Entrelaçando os fios do tapete com Caldeira Filho e Experimental da Lapa: alicerces para reflexões, fundamentos e práticas

Segundo Roger Chartier o discurso pedagógico está na prática dos professores. E sabendo-se que o discurso pedagógico precisa colocar-se como novo, bom, como aquele que contribui para a mudança, podemos ter o momento da modernidade como momento de mudança contínua, e a escola experimental como marca do anseio reformista. Assim, aos artigos escritos pelo crítico e educador Caldeira Filho, junto às entrevistas trazendo os discursos pedagógicos das professoras e da diretora do *Experimental da Lapa*, Therezinha Fram, se articularam numa harmonia de idéias. Se um reflete e propõe, as outras dão continuidade à reflexão, implementando um projeto: o do *Experimental da Lapa*. E as idéias colocadas em prática, passam a se constituir em novo modelo educacional.

Neste campo educacional no qual delimito minhas fontes de pesquisa de 1950 a 1975, abarcando, portanto, a época que Caldeira Filho escreveu seus artigos na ANEMBI - 1950 a 1962, e o período em que Therezinha Fram atua no *Experimental da Lapa* - 1961 a 1970, encontramos diferentes naturezas de pressões externas.

As pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo [...]” (p.21)

Todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. [...] Os agentes – por exemplo, as empresas no caso do campo econômico – criam o espaço, e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram. (p.22,23)

[...] só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala [...]” (p. 23) (BOURDIEU, 2004.)

Necessário se faz analisar as pressões, como também refletir sobre e analisar as questões de continuidade e mudança que se apresentam no campo escolar, referentes ao ensino de música.

Assiste-se atualmente, segundo Lyotard, a uma transformação profunda dos sistemas;[...] O saber desenvolve-se agora por uma dinâmica que assimila os acasos e os efeitos da tecno-ciência, e através de novas mediações transforma-se muitas vezes em instrumento de mercado e poder. (FAVARETTO, 1993, p.5).

Cursar a disciplina “História do currículo e das disciplinas escolares e concepções de educação”, com a Profa Dra Cecília Hanna Mate, levou-me a estabelecer conexões com documentos oficiais, entrevistas, recortes de jornais, cadernos, livros didáticos, que eu havia coletado e organizado ao fazer a pesquisa sobre o *Experimental da Lapa*, estabelecendo paralelos com as publicações de Caldeira Filho na Revista *Anhembi*.

2.4. A escola como ponto de partida

Refletir sobre a presença ou não da música na escola nos leva a vários caminhos.

...a escola como ponto de partida torna-se uma questão teórico-metodológica que possibilita investir de maneira inovadora e que fornece condições de incluir toda uma série de novos personagens na história das disciplinas escolares. (BITTENCOURT, 2003, p.38)

Se perguntarmos sobre qual a situação hoje, na escola de ensino básico, a ausência da disciplina Música é quase uma constante. Ausência ou então pequena presença sob forma reprodutivista. São bem poucas as escolas que apresentam um trabalho efetivo de desenvolvimento da linguagem musical, e produtor de conhecimento.

Por onde temos caminhado? Como está este campo epistemológico e cultural, que hoje se insere na área de Arte enquanto linguagem musical? Circe Bittencourt coloca que a ausência ou permanência de disciplinas no currículo,

...depende da atuação de uma série de sujeitos que exercem diferentes atividades e ocupam posições diversas na sociedade. A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um dos saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. (BITTENCOURT, 2003, p.10)

O que Bittencourt nos aponta encontramos na pessoa de Therezinha Fram, mentora e diretora do *Experimental da Lapa*:

Se vamos começar com o setor de música, porque não podemos chamar a Da. Sofia Helena? Eu me lembro que algumas pessoas diziam: "Therezinha, impossível! O Governo não vai contratar. Para música, alguém?"... Tinha que ser da rede. Tinha que ser, por exemplo, essa pessoa colocada à disposição. Mas, jamais trazer o contato. "O Secretário da Educação não vai valorizar suficientemente a área de música para contratar alguém". Pensei: "Mas, se nós apresentarmos um trabalho sério, muito bom, fundamental, eu tenho certeza que o Secretário da Educação autoriza a contratação.

. Quem era o Secretário nessa época?

- Era o Ulhoa Cintra. Eu me lembro que cheguei a ele e disse: Dr. Ulhoa Cintra, está acontecendo isso aqui: nós estamos querendo mexer com toda a área expressiva da escola. É uma coisa incipiente, o Sr. autoriza o contrato, em música, de... - "Mas, é possível isso aí?" "É só o Sr. querer. O trabalho é este, a fundamentação é esta. É um trabalho sério que pode ser um exemplo, não para ser seguido sem crítica, mas, é uma coisa que a Secretaria pode mostrar. É um centro de demonstração!

No Experimental a gente sempre procurou que fosse um centro de demonstração. Ao mesmo tempo em que realizávamos um trabalho concreto com aquelas crianças, fizemos que a escola pudesse ser aberta para estágios. Foi aí que começamos com todo um setor de estágios, abertura para as Universidades... Começávamos neste momento a fazer cursos no interior e ir testando alguns modelos lá dentro e passando para o interior. Fizemos cursos em Presidente Prudente, Ribeirão Preto em várias áreas. Íamos, às vezes, 50 pessoas para o interior, para as regionais: inglês, música, alfabetização, artes plásticas... (FERNANDES, 1990, [f])

Sobre a ausência ou permanência de disciplinas no currículo, Bittencourt (2003, p.10) indica que *“depende da atuação de uma série de sujeitos”*, e *“do papel político que cada um dos saberes desempenha ou tende a desempenhar na conjuntura educacional”*. O que nos leva de novo à figura de Villa Lobos junto ao governo Vargas. Na época alguns projetos foram elaborados para a área de música, e enviados ao Ministro Capanema. Schwartaman; Bomeny; Costa explicitam historicamente esta questão na área de música.

A música também teria, ao lado do rádio, do cinema, um papel central neste esforço educativo e de mobilização, onde a linha divisória entre a cultura e a propaganda tornava-se tão difícil de estabelecer. Além disso, ela contava com a presença ativa e influente de uma forte personalidade, Heitor Villa-Lobos. (p.90)

Entre 1938 e 1939, Mário de Andrade, em papel timbrado do Instituto Nacional do Livro, redige as “bases para uma entidade federal destinada a estudar o folclore musical brasileiro, propagar a música como elemento de cultura cívica e desenvolver a música erudita nacional. [Plano de Mário de Andrade (manuscrito, sem assinatura, s.d.) enviado a Capanema. GC 36.01.12.] (p.90-91)

Villa Lobos também elabora seu projeto, e não esconde a certeza que tem de sua importância e do que está propondo. “Tomo a liberdade de propor à V. Excia a solução que se segue, a qual nada mais é do que um plano de reforma e adaptação do aparelho educacional da música no Brasil, para que dessa forma possa ser considerado o problema da música brasileira, como o de absoluto interesse nacional e corresponder às respeitadas e elevadas idéias de nacionalização do Exmo Sr. presidente da República. [Ofício de Villa Lobos ao ministro Capanema. GC 37.00.00/53] (pp. 91-92)

As tentativas de organização do ensino e difusão da música, em todas as formas e níveis, se multiplicavam. Há um projeto de Magdalena Tagliaferro sobre a “reorganização do ensino musical no Brasil, e particularmente da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, de julho de 1940. [...] Destes projetos mais ou menos

grandiosos, o que adquire maior expressão é, exatamente, o de canto orfeônico. (p. 92)

A música popular, a recuperação do folclore, a implantação e o apoio à música erudita, jamais receberiam a mesma importância e apoio do que a música orfeônica. No sumário que faz em 1946 das atividades de seu ministério, Capanema se limita a mencionar o canto orfeônico entre as diversas modalidades de atividade musical, e mesmo assim associado à educação física, como parte das “práticas educativas visando à formação física, cívica e moral das crianças e adolescentes.” Não era exatamente isto, por certo, o que Mário de Andrade propusera. (p.93) (SCHWATZMAN; BOMENY; COSTA,1984)

Assim, há um embate de idéias nas quais a força política, e as finalidades de governos vigentes definem a permanência e a função da música na escola na era Vargas, adentrando-se e fixando-se no interior da escola, levando a um ideário que permanece, enquanto ensino de música nas escolas, até os dias de hoje!!!

O que permanece? Nos dias de hoje na maioria das escolas do país, quando a música se faz presente, é muitas vezes sob forma de “coral” (o mais exato seria dizer: conjunto de vozes), e apenas com interpretação de músicas já existentes, onde o regente escolhe o repertório e conduz o grupo. É o modelo tradicional arcaico de ensino de música, onde praticamente o canto conjunto junto à preocupação exclusiva com apresentações para o público com comemorações de datas cívicas ou festivas, e os procedimentos não democráticos do professor são dominantes.

Temos em Penteadado que

Esse modelo, ainda predominante na maioria de nossas instituições de ensino, caracteriza-se por um **processo de dominação/subordinação** que preside às relações sócio pedagógicas. Nesse processo o professor detém o conhecimento da situação de ensino, e o aluno a ela se submete. O professor decide, o aluno acata. O professor planeja - estabelece objetivos, escolhe procedimentos, aprova/reprova seus alunos por meio de avaliações que promove. O professor fala, o aluno escuta. O professor dita, o aluno escreve. O professor escreve ou esquematiza na lousa, o aluno copia.

Portanto, o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende.

Ensina o quê? Aquele conhecimento já produzido e consagrado pela humanidade e que cabe ao aluno receber, preservar (vale dizer memorizar) e prestar contas ao professor, em situações de prova, geralmente de natureza teórica e formal. (2002, p.31)

Pimenta e Anastasiou (em citação feita no capítulo anterior) também se posicionam de forma semelhante sobre essas concepções e práticas.

Nesta situação não há uma verdadeira educação musical, com o desenvolvimento da linguagem sonora e musical do aluno.

Bittencourt relata que Chervel, ao argumentar a favor da autonomia da disciplina escolar, coloca:

Em decorrência desta concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e a sociedade. (BITTENCOURT, 2003, p.10)

E como pode ser isso em música, muitos perguntarão, uma vez que a transposição didática na modalidade reprodutiva é uma constante na quase totalidade das escolas onde este ensino se dá? Na nossa história de ensino desta disciplina há indícios que contradizem esta afirmativa? Sobre a produção de conhecimento em ensino de música junto às demais disciplinas da escola, numa proposta educacional democrática, temos uma exceção: o caso do *Experimental da Lapa*.

E a música foi uma das áreas que se conseguiu ter um pessoal fixo durante muito tempo. Quando foi a Nélgí, a Eleninha Lauretti para o Experimental, que a gente trabalhou muito juntas. A Carmem Zilda ficou mais na pré-escola, mas a gente também tinha contatos, não digo semanais, mas a gente tinha contatos. Então, nós três basicamente. Mas, Dona Sofia também deu muita contribuição. Era um grupo querendo a mesma coisa, voltado para as mesmas expectativas em termos da criança e cada um com uma formação um pouquinho diversificada. Eu digo isso porque o pessoal da escola falava que era o grupo mais equilibrado, porque não havia competições... Veja: a Nélgí uma pianista maravilhosa, um ouvido ótimo. A gente acostumou a trabalhar junto com a Nélgí. Um trabalho que você fazia o que quizesse, porque a Nélgí estava ali “prá” agüentar as pontas. Eleninha também uma pessoa muito criativa, que tinha muitas idéias. Então, cada uma de nós foi dando um

pouco aquilo que tinha de si, para tentar construir uma linha de trabalho da pré-escola até à 4a série, incluindo classes especiais, que a gente também trabalhava. Depois de 72, 73, já mudou um pouco a estrutura. Já não eram mais as reuniões nos dias de semana, das 17hs às 19hs, mas, aos sábados. Porque nessa época já não havia mais aulas aos sábados na escola. Até então, sábado era dia de trabalho. Aí o Experimental fez uma estrutura assim: dois sábados por mês trabalho com a criança; e os outros dois sábados, trabalho com os professores. Nós trabalhávamos todos os sábados, quando a rede pública não trabalhava no sábado. Depois, os diretores também foram se alternando, até que no final nós estávamos só os professores trabalhando aos sábados. Não tinham mais crianças. Então era um trabalho muito rico. Era assim: a escola planejava como seria aquele sábado de trabalho. Era bem dividido. Você tinha momentos onde você estava trabalhando só na sua área. Você tinha momentos que você estava trabalhando com as classes, com os professores de classe. Se eu trabalhasse com 3a e 4a séries eu estava com todos os professores de 3a a 4a séries. Orientadores trabalhando visando objetivos específicos que eles colocavam. Ou era para você discutir determinados temas, ou era para ver problemáticas que estavam acontecendo na escola. Como é que a gente ia operar aquilo, cada um na sua área, no seu trabalho. Foram muito importantes esses encontros de área, porque daí já começou se sentir que os orientadores não tinham meios de assessorar muito a gente. Eles davam, eles queriam dar a parte didática, metodológica, mas, eles tinham dificuldade nisso. Então nós começamos sentir que uma de nós, um professor de música, que estivesse assim mais abalizado, poderia ser o próprio orientador; ou um de artes. [...]

Então, eram reuniões ricas. Mas, as reuniões mais ricas eram as reuniões de planejamento de trabalho. No nosso horário de trabalho nós trabalhávamos (como Professor I), nós trabalhávamos não sei se eram quatro horas e meia ou cinco horas de trabalho. Mas, nós tínhamos dentro desse horário um horário para planejar o trabalho. Não me lembro mais agora como é que era esse horário: se eram... 2hs semanais... uma coisa mais ou menos assim. Então, nesses momentos, nós nos reuníamos e daí planejavamos juntas. Tinham momentos que a gente estava: a 1a, 2a, 3a, 4a série juntas para sentir a linha de trabalho, a continuidade. E tinham momentos que nós estávamos separadas: e 3a e 4a série ou 1a e 2a para fazer o trabalho específico: que estratégias seriam trabalhadas, os objetivos, enfim, fazer um plano de trabalho.

[...]

Foi enriquecedor o trabalho de grupo, parecia que a gente estava assim bebendo as coisas... (FERNANDES, 1990, [c])

Caldeira Filho, musicólogo, professor do Instituto Caetano de Campos e crítico musical, em seus artigos na revista *Anhembi* (anos 50 e início dos 60), faz constantes análises, críticas e sugestões sobre o ensino de música nas escolas. Escrevendo sobre os fins da educação musical ele relata:

Mário de Andrade costumava perguntar aos seus alunos do Conservatório por que haviam nele ingressado, que tinham vindo estudar. – Piano, canto, violino, respondiam, mas nenhum deles deu a resposta que ele esperava: vim estudar música. É que ele tinha em vista a formação musical, uma verdadeira educação, e não a simples destreza mecânica sobre um teclado, tanto mais que havia aí o vício fundamental e básico de tentar a posse de um meio de expressão sem ter o que exprimir. Eis aí uma primeira preocupação para o jovem docente: não confundir educação musical com estudo de piano. A distinção, porém, não está no diploma, e sim na continuação dos estudos, na posse de uma noção segura do que sejam educação, pedagogia, etc. (p.421)

[...] lembremo-nos serem três os fins da educação musical. [...] Ora, a música compreende necessariamente o compositor que cria, o executante que interpreta e o ouvinte que aprecia; daí as três vias especificadoras da educação musical: criação, interpretação e apreciação. (p.422) (CALDEIRA FILHO, 1957, n.77)

Vê-se, então, que a preocupação com a criação e apreciação musical, e não apenas com a interpretação, já existia. Caldeira Filho já pensavam dessa maneira e o *Experimental da Lapa* o fazia. Caldeira Filho, visando contribuir com o ensino de música, publicou em 1971 o livro *Apreciação Musical - Subsídios técnico-estéticos*.¹⁶

No início dos anos 60, por meio de seus artigos na revista *Anhembi*, Caldeira Filho questionava a ausência de uma filosofia de educação, e refutava os novos direcionamentos e o tratamento isolado que era dado às disciplinas. Fez uma análise crítica da questão da música na escola, e dos novos programas promulgados pelo governo federal, além de várias colocações para se pensar uma reforma no ensino de música no Brasil. Reforma que não tardou, pois em 1961 o Canto Orfeônico é extinto, e no seu lugar surge a disciplina Educação Musical.

¹⁶ CALDEIRA FILHO, João da Cunha. **Apreciação Musical - Subsídios técnico-estéticos**. São Paulo:Fermata do Brasil, 1971.

Não possuímos nítida formulação de princípios de uma filosofia da educação, não obstante sejam conhecidas, estudadas e divulgadas as filosofias de educação existentes, principalmente a americana. Há uma oscilação nos pontos-de vista, visível em tantos fatos. (p. 704)

[...] Assim: ausência nítida formulação de uma filosofia da educação, desaparelhamento escolar e íntima permanência do aluno na escola, ao que se alia a imaturidade do país nesse setor, são a causa das incertezas em que nos debatemos quanto à educação em geral e, principalmente, quanto à parte musical dela.

Tudo isso resulta da nossa juventude cultural, de um desejo generoso de acertar entre erros e êxitos, pelo que a incerteza é inevitável. Após o período de livre prática musical escolar, no qual tantas iniciativas valiosas se contam – entre elas a introdução do manossolfa por João Gomes Júnior – tivemos a primeira sistematização de âmbito nacional com a obrigatoriedade do Canto Orfeônico obtida após 1930 por Villa-Lôbos, com base nas experiências feitas nas escolas do Distrito Federal. A obrigatoriedade alcançou, porém, somente o primeiro ciclo do curso secundário (ginásio) submetido à jurisdição federal, e ficaram de fora os cursos primário e normal, sob jurisdição estadual. O programa dessa primeira sistematização se encontra na Portaria n.300, de 7-5-46. Se fosse possível realizá-lo na íntegra, mediante adequada formação docente, aparelhamento da escola e ampliação do tempo de escolaridade, ele seria suficiente por muitos anos, porque realmente abrange as necessidades principais da educação nesse setor. E por não ser praticado na íntegra é que algumas oscilações de orientação se verificam. [...] Tais mudanças causam inevitável desnorteamento no corpo docente e se refletem no já escasso rendimento do Canto Orfeônico. Novos programas foram promulgados por Portaria de 8-6-1959, publicada no “Diário Oficial” da União de 19-6-59 (a inexistência de divulgação fará que muito professor somente pela leitura destas linhas venha a saber que está sujeito a novos programas) no qual se dá maior ênfase à parte cantada, diminuindo a pormenorização teórica do anterior. O novo programa atinge a escola primária, a secundária e o curso normal, mas é obrigatório, pelo menos por enquanto, para o curso ginásial, de vez que os demais escapam à jurisdição federal. As duas portarias aludem a audições de discos, concertos comentados, apreciação musical, prática musical variada, mas não obrigam nenhuma escola a aparelhar-se para tanto.

Assim, vários pormenores indicam que estamos ainda nos primeiros passos quanto ao aproveitamento educacional da música. Enquanto outros países procuram manter o alto nível atingido, como os Estados Unidos, ou recuperar o anterior grau de cultura, tais os países europeus gravemente atingidos pela decadência do pós-guerra, nós estamos iniciando a criação dessa expressão cultural. Esse encaminhamento sofre necessariamente de heterogeneidade, e desintegração íntima, porque o Canto Orfeônico é considerado isoladamente, suas reformas são feitas à

parte e mesmo sua instituição não foi processada de maneira orgânica relativamente às diretrizes básicas então vigentes da educação nacional. Como sua dose própria de filosofia de educação, ele foi simplesmente sobreposto e imposto ao sistema vigente. Tal sobreposição implica no desajustamento entre fins e princípios de sistemas distintos, obrigados a uma “coexistência pacífica” dentro de moldes comuns. Daí a heterogeneidade e a desorientação, o que tem sido realmente reconhecido pelas autoridades, tanto que estas promovem encontros de mestres e coisas semelhantes para a necessária homogeneização. Ainda assim, fica de pé este fato: os programas propostos se tornam desde logo em grande parte inoperantes devido ao regime de trespasse e ao desaparecimento escolar em que vivemos.(p.705) (CALDEIRA FILHO, 1960)

Lendo este trecho de Caldeira Filho temos uma dimensão do que se passava na escola de seu tempo. É o olhar / pensar “interno da escola” que muito nos auxilia. Sobre isso escreve Juliá:

...a história das disciplinas escolares deve, para ser realmente operatória, partir mais dos fenômenos e dos mecanismos internos à escola do que da aplicação de explicações externas, e pouco convincentes, sobre essas mesmas escolas. (JULIÁ, 2002, p.40)

Juliá coloca também que, no estudo das disciplinas escolares,

Os historiadores da educação trabalham mais, [...] sobre os textos normativos (planos de estudos, regulamentos, circulares), simplesmente porque tais textos, na maior parte das vezes, têm sido mais bem conservados. Mas é necessário, em cada caso, tentar discernir a distância entre os objetivos enunciados e o ensino realizado. (JULIÁ, 2002, p.50).

A pesquisa nos Planos e Relatórios de Ensino do *Experimental da Lapa*, as entrevistas que fiz com as professoras de música de lá¹⁷, bem como o período que estagiei nesta escola me permitiram confrontar objetivos e realizações de riqueza ímpar! E como isso se fazia?

¹⁷ Entrevistas com:

- . Carmem Zilda Fernandes e Nelgi Sonia Moretti Accorsi Cruz - dia 18/05/90
- . Elena Lauretti Armani - dia 09/07/90
- . Heloisa Lopes - dia 11/05/90
- . Lenice C.Toledo Prioli - dia 25/06/90
- . Sofia Helena F.Guimarães de Oliveira, junto a ex-alunos do *Experimental da Lapa*, que ainda eram integrantes do "Conjunto de Flautas-Doce Guiomar Novais" - dia 05/05/90.

Então, o currículo tinha que ser mesmo integrado. Foi neste momento que o Experimental tomou uma posição de muita liderança, com a ajuda, também, do Prof. Joel Martins, que foi uma pessoa decisiva no plano do Experimental. (A ele o Experimental deve um colosso. Ele era nosso assessor, grande especialista em educação e currículo, doutor em psicologia. Joel era professor da Escola Anchieta. Nós, ousadamente, conversamos com ele e perguntamos se ele gostaria de ser transferido, ser comissionado na escola para poder ajudar a pensar todo este programa. Naquele momento contava-se com o Pastore, contava-se com o Joel Martins e com tantos outros elementos. Essas pessoas participaram, também, do repensar das áreas de expressão artística. Não foram só os de artes, não! É porque estava o Joel Martins que dizia: "Dna Sofia Helena, como é que a Sra. operacionaliza este objetivo em música? E você, Ilza Leal Ferreira, nas artes plásticas? E você, Nelgi? E você, Lenice, no coral? Como que integram isto aqui com o estudo do meio? Professor de português, como você vê o serviço da Dna. Sofia Helena? Em que você pode entrar? Os alunos estão compondo." Dona Sofia Helena ajudava os alunos em composição. Nós fazíamos Festivais de Música no TUCA. Não sei se ela lhe contou isso.

. Sim, eu estou, inclusive, com material que vou xerocar sobre isto.

- Os textos eram trabalhados junto aos professores de português. Havia músicas e letras lindas, feitas pelas crianças e pelos jovens. O TUCA ficava lotado. Dna. Sofia Helena trazia um júri da maior qualidade: críticos de arte... Você chegava lá e dizia: "Não é possível que isto seja um festival de música de uma escola pública de São Paulo". Quando eu conto hoje este fato, o pessoal diz assim: "Mas, aconteceu mesmo isso?"

Daí a importância de você resgatar este trabalho! Foi todo um movimento. A gente, desde 1961, procurou que a escola tivesse um planejamento global. Um planejamento de currículo era importantíssimo, onde os objetivos fossem definidos, operacionalizados, nós íamos ter essa integração na base de objetivos. Não pensar numa coisa às vezes artificial, que é pensar que a gente pode estar integrando conteúdo. Às vezes os conteúdos são díspares, mas nós, estamos unindo os objetivos. Às vezes Dna. Sofia estava fazendo uma coisa, Ilza outra, mas, absolutamente integradas nos objetivos. E desenvolver o pensamento crítico era desenvolver a criatividade sim, a sociabilidade sim, cada um no seu canto. Então você não despersonalizava a área, que é o grande problema. Você não pode despersonalizar. Eu não posso fazer uma coisa tão difusa na música que daqui a pouco a música perde a sua característica, a sua natureza. Insisto muito, no plano

curricular, que as áreas tenham a sua natureza. Não posso querer desfigurar a matemática, não posso querer desfigurar a língua materna portuguesa ou estrangeira, não posso desfigurar ciências. Cada uma tem a sua natureza própria. O modo de pensar a matemática é diferente do modo de pensar o português. O modo de pensar e refletir a arte é um modo diferente do que eu vou refletir a física. Desde aquela época a gente já estudava muito isto. Como o professor de física, de ciências, de português, vai poder não perder a característica de sua área, mas ao mesmo tempo, fazer um trabalho absolutamente integrado? Acho que isto o Experimental logrou atingir. Penso que foi um desafio. Mas, a equipe toda era uma equipe muito comprometida, muito engajada, e uma equipe que estudava, ia buscar. Muito competente ela enfrentava esses desafios dizendo: - "A nossa integração não está legal, porque um objetivo não está claro aqui: o geral. Então, na hora que vou operacionalizar, na minha área, eu acho que não estou vivendo esta realidade". E a gente repensava. Se você retomar, através da documentação, todos os planos de curso, você vai ver a evolução de 1961. Pegue os planos de 1965, 1966, 1967.

(FERNANDES, 1990, [f])

Caldeira Filho, em seu texto que atribui a fenômenos e mecanismos interiores à escola a falta de formação docente, de aparelhamento escolar, e de tempo dos alunos na escola, a impossibilidade de realização do programa vigente, antecipava importantes questões hoje consideradas na educação em nosso país.

Sob uma outra perspectiva, a dos Estudos Culturais, podemos ter os textos de Caldeira Filho também como textos culturais.

[...] a expressão textos culturais é utilizada para referir-se a uma variada e ampla gama de artefatos que nos “contam” coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, música, quadros, ilustrações, bem como livros didáticos, leis, manuais, provas e pareceres descritivos, ou mesmo um museu, um shopping center, um edifício, uma peça de vestuário ou de mobiliário etc... são textos culturais. (VORRABER, 2002, p.138)

A leitura de todos os 98 artigos de Caldeira Filho na revista *Anhembi* me permite perceber a ainda forte concepção de cultura vigente na época - anos 50/60 - uma concepção elitista de cultura. Temos um texto cultural e artístico de época no conjunto de suas críticas musicais. A música “erudita” nesse período era a privilegiada. São poucos os artigos seus que

abordam questões do folclore. Quando o fazem são sobre pesquisas folclóricas de Curt Lange e Guerra Peixe. O próprio Caldeira Filho escreve que fazer crítica sobre esses trabalhos “escapa à sua competência” (1956). Ele era um crítico musical da área de “música erudita”. Como melhor analisar esta questão de concepção elitista, em Caldeira Filho, se não olhando-as a partir dos Estudos Culturais? Sabemos da influência “dos espaços que educam”, sobre os quais nos falam Vorraber e também Souza:

...estudos recentes inscritos no campo relativamente novo dos Estudos Culturais têm nos alertado, igualmente, para o que Henry Giroux e também a pesquisadora Shirley Steinberg denominam pedagogia cultural, ou seja, a idéia de que a coordenação e a regulação das pessoas não se dá apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares. Segundo esses autores, todos os locais da cultura em que o poder se organiza e se exercita, como programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos, propagandas, anúncios, videogames, livros, esportes, shoppingcenter, entre tantos outros, são espaços que educam, praticando pedagogias culturais que moldam nossa conduta. (VORRABER, 2002, p.144)

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música muito contribui. (SOUZA, 2004, p.10)

As pedagogias culturais moldam condutas em vários espaços não escolares, bem como nos espaços escolares. Daí a importância maior de cuidar dos espaços-tempos escolares, para que não se limitem apenas a reproduzir músicas já criadas, mas, que sejam também espaços de criação, de produção de seu próprio conhecimento. Daí a importância de dialogar com o “contemporâneo da sociedade”, de incluir também as idas a apresentações musicais, shows,....nos Planos de Ensino, no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Chervel (1990) questiona a escola tendo apenas como função “a transmissão de saberes elaborados fora dela” (p.182) . Se assim for, diz ele, ela será, “por excelência o lugar

do conservadorismo, da inércia, da rotina.”(p.182) Para ele a constituição e o funcionamento da disciplina trazem três problemas ao pesquisador: 1º) sua gênese – como ela age para iniciar sua produção? 2º) sua função – quais são suas finalidades? Para que servem elas? Respondem expectativas dos pais, dos que decidem, ou poderes públicos? 3º) seu funcionamento – Como funcionam e de que forma realizam seu trabalho? Como se pode reconhecer sua eficácia ou resultados de ensino?

Assim, suas colocações vão à essência da disciplina. Para ele a história da função educacional deve ser o núcleo da história do ensino.

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. [...] O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. (CHERVEL, 1990, p.184)

Escrevendo sobre as finalidades do ensino escolar Chervel destaca que “A identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares.”(CHERVEL, 1990, p.187) No caso da música, a partir de 1961, com a chegada da disciplina Educação Musical nas escolas de nosso país, outro direcionamento e finalidades são colocadas. Alguns meses antes da promulgação da LDB, o Governo Federal em 21/08/61, assinou o Decreto n. 51.215: *Estabelece Normas para a Educação Musical nos Jardins de Infância, Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais de todo país.* (SÃO PAULO, 1984, p.55) Procurava - se dar feição uniforme às atividades de todas as escolas. Mas, por outro lado, dificuldades eram explicitadas em relação a esta obrigatoriedade que o presente decreto trazia. Com este decreto, que estabelece separadamente as finalidades da educação musical nos Jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais, por meio de atividades curriculares e

extracurriculares, as mudanças são significativas na direção do reconhecimento, ainda que apenas teórico, das influências culturais. Sobre esse decreto Caldeira Filho se pronunciou:

Já não surpreendem as confusões resultantes de leis, decretos portarias, etc., sobre música e ensino de música. Sucodem-se os decretos do executivo, causa de multiplicidade de órgãos, funções e atribuições, e de inextricável emaranhado de interferências, tudo com origem no esquecimento das reais possibilidades da escolaridade nacional. O desânimo é inevitável para aqueles que honestos e competentes, se dedicam ao magistério de música neste país. (p.421)

Volta à baila agora o Canto Orfeônico. Por decreto do Governo Federal, assinado à 21-8-61, foram estabelecidas normas para a educação musical nos jardins de infância, escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais de todo o território nacional, com o fim de dar feição uniforme às atividades em tôdas as escolas de todo o País. Ingenuamente (será só ingenuamente?) pretende o aludido decreto que alunos de escolas primárias participem de bandas e outros conjuntos instrumentais, tenham audições de discos, de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos, recitais vocais e instrumentais, concêrtos de música popular e folclórica e tudo isso fora do limite total das aulas semanais. Nas escolas secundárias o mesmo espírito, além de realização de autos populares ou eruditos dramatizados, montagens de histórias e peças teatrais musicadas, fornecimento de ingressos aos alunos para audição, previamente preparada, de concertos de todos os tipos, etc. Ingenuamente, dizemos, não quanto a idéia em si, mas porque, repetindo anteriores ingenuidades (algumas constantes da Portaria n. 300 de 7-5-46, outras dos novos programas e C.O. publicados no D. O. da União de 10 - 6 -59) tais atividades são exigidas “em todo território nacional, não obstante a total inexequibilidade da exigência absoluta da falta de meios. A relevância destes “meios” foi bem estendida pelo MEC quanto a edifícios para ginásios: no plano “Ginásio Tipo B” o MEC teve em vista, entre outras coisas, a atual realidade escolar brasileira em que é impossível o tempo integral por parte dos alunos. As escassas horas de escolaridade nos vários tipos de escola são consumidas por assuntos mais prementes, com enormes prejuízos para a educação.

O decreto em aprêço obriga todas as escolas do País, oficiais e particulares, sem exceção alguma. No Estado de S. Paulo cada escola pública vale por três (funcionar tresp dobrada) e cada aluno recebe um terço da escolaridade integral, o que constitui objeção séria à aplicação dos dispositivos referidos. Além disso, são numerosos e distintos os tipos de escolas, variado o meio em que funcionam, diferentes as possibilidades culturais do ambiente.

Terá algum dos ingênuos autores do decreto pensado realmente que os alunos das escolinhas isoladas da roça, perdidas no sertão imenso, possam participar de bandas

e outros conjuntos instrumentais, tenham audição de discos, de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos, recitais vocais e instrumentais, concertos de música popular e folclórica e tudo isso fora do limite total das aulas semanais? Não lhes passou pela cabeça a inexequibilidade daquilo que propunham? Ingenuidade ou...?

Nova dificuldade se encontra no fato de, segundo fomos informados, passarem a ser unicamente práticas as provas parciais e a final de Canto Orfeônico nos ginásios, com exigência de vinte cantos a duas ou mais vozes cada série. Não se levou em conta que Canto Orfeônico é, por natureza e definição, canto coletivo e, quando a várias vozes, são estas atribuídas a grupos de alunos (a “quatro grupos” básicos da técnica proposta por Villa-Lôbos) e nunca a alunos solistas. Os exames serão feitos por grupos de quatro alunos, cada um deles cantando uma voz ou parte distinta. Ora, a criança, quando se vê no conjunto, encontra no seu “grupo” o apôio para cantar uma parte diferente da dos demais grupos; com a nova modalidade, cada aluno ver-se-á na situação de solista de um quarteto vocal. Veja-se a contradição: treinam-se os alunos em conjunto e se os examinam como solistas de um quarteto... Pode-se exigir tanto? E será justa a inevitável severidade das notas daí resultantes? Não se levou em conta que a obrigatoriedade aparece sem que haja repertório adequado e sem que se possa usar qualquer repertório, porque tudo tem de ser aprovado pela Comissão do Livro Didático ou órgão equivalente em se tratando de música. É verdade que tolerâncias e concessões estão sendo prometidas: uma prova a mais da procedência da objeção.

Em resumo: sucedem-se decretos e portarias modificadores da situação em vigor. Até agora, que utilidade trouxeram? Unicamente esta: a de obrigar a subterfúgios, a autênticas "tapeações". E é nesse clima que se pretende desenvolver e processar uma educação?

Tudo isto, porém, talvez não tenha maior importância, pois não se tem dito e repetido que o professor é quem não presta, não progride, não trabalha? Ele que se arrume... (CALDEIRA FILHO, 1961, n. 131, p.421-422)

Textos assim nos levam a refletir sobre a questão da música na escola, e as mudanças políticas, sociais, educacionais que ocorreram no país: a mudança de Canto Orfeônico para Educação Musical, a Lei 5692/71 que unifica a área de arte na disciplina Educação Artística, sendo que neste contexto a modalidade musical foi aos poucos ficando ausente nas aulas de Educação Artística, o que se adentra nas décadas de 80 e 90. Dificuldades bastante citadas são a inexistência de bibliografia atualizada, a ausência de produção na área de educação musical, e de cursos destinados, principalmente, ao ensino de música. O professor de música não quer mais o repertório já defasado e, também, questiona a forma como o ensino de música tem se

dado. A criação/produção está ausente. O professor procura alternativas que contemplem a relação escola - sociedade, mas, ainda não as encontra. Tendo se iniciado como uma rejeição ao Canto Orfeônico, o silêncio musical cada vez mais foi se instaurando na escola. Silêncio que passa a ser entendido não “[...] como uma forma de luta dos seus professores, mas como sendo fruto da inércia destes.” (FUCKS, 1993, p. 146)

Pensando o ensino de música acreditamos que escritos e entrevistas de professores como Caldeira Filho, e professoras como as do *Experimental da Lapa*, que vivenciaram e analisaram as questões internas da escola, nos apresentam várias luzes para pensar as mudanças e as reformas.

A discussão aqui proposta é pensar a reforma (o modo como são constituídos e legitimados modos de formar professores, de ensinar/aprender) e o currículo (um modo de regulação social cujos efeitos produzem formas de ver/sentir/pensar) como dois lados, mas não únicos, da constituição do processo de escolarização. Pensá-las como formas históricas, portanto contingentes, é propor que cogitemos as diferentes e múltiplas formas de conceber /praticar ações, projetos, educação. Pensar o caráter contingente da reforma, do currículo e da escola e, além disso, admitir que o currículo produz efeitos na construção de subjetividades e identidades escolares/sociais não é pouco. Pelo contrário, traz implicações relacionadas diretamente ao exercício do poder nas relações cotidianas da escola: desconfiar de algumas certezas construídas sobre escola, ensino, professores; compreender a mudança como construída de continuidade e ruptura; olhar mais detidamente para as incertezas e imprevisibilidades do cotidiano curricular e confrontá-las com os discursos sobre ordem, direção, organização e planejamento contidos nas reformas de ensino e nas intervenções propostas, especialmente para o trabalho do(a) professor(a). (MATE, 2004, p.577-578)

Pensar reformas e currículos é imprescindível, uma vez que “... produzem efeitos na vida dos escolares que perduram para além da vida escolar e, por isso mesmo, merecem profunda reflexão da nossa parte.” (MATE, 2004, p.578)

Reflexão e ação que nos levem a contribuir nesta produção de conhecimento da disciplina que trabalha com ensino de música nas escolas, e que no século XX teve quatro mudanças não só em seu nome como em suas finalidades: *Canto Orfeônico / Educação*

Musical / Educação Artística – linguagem musical / Arte – Música. Reflexão e ação que nos levem a desvelar saberes e práticas transformadoras.

2.5. O ensino reflexivo/colaborativo/comunicacional de música

A metodologia da comunicação escolar – ou a metodologia comunicacional de ensino – prevê para os sujeitos da educação, professor e alunos, uma atuação em parceria. Todos eles se entrelaçam em **relações sociopedagógicas** por meio das quais se realiza a **comunicação escolar**. Prepara o aluno, por meio de experiências de tomadas de decisões conjuntas (entre si e com os professores) no processo de ensino aprendizagem, das atividades de estudos e de atividades práticas, para a aquisição de valores e para o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades necessárias para viver as relações sociais características de uma sociedade democrática, que compõem o tão decantado exercício da cidadania, e que tem como suporte imprescindível a capacidade do raciocínio crítico/construtivo/colaborativo. (PENTEADO, 2002, p.35)

Refletir sobre a própria prática, tomando a prática como ponto de partida numa atuação em parceria. No exemplo de autoria de Schön, extraído da experiência de primeiras lições de Bernard Greenhouse, violoncelista, com seu mestre Pablo Casals, citada na introdução deste capítulo, em que coloca ênfase no aspecto criador da improvisação e na reflexão na ação, há grande riqueza de propostas, procedimentos, ensinamentos, aprendizagens, mesmo para o professor que não trabalha com música. E o autor ainda conclui referindo-se aos três exemplos (Schön, 2000, p.138-142) que dá, de aulas de interpretações musicais:

Em cada exemplo, o estudante aprende a expandir sua atenção para incluir efeitos musicais diferentes, possíveis de serem adquiridos através de diferentes meios técnicos, e aprende a considerar, avaliar e escolher as alternativas possíveis de ação. Ele ou ela experimenta a prática no modo de experimentação, no qual cada experimento revela uma nova conexão entre meios técnicos e resultado musical. O estudante é convidado, mais cedo ou mais tarde, para prestar atenção a suas próprias preferências e a tomá-las não como autoridade externa, mas como um critério pelo qual regular suas ações. E em cada um desses três exemplos, ainda que de formas muito diferentes, o instrutor abre métodos e materiais possíveis para a experimentação.

Esses exemplos representam variações de uma forma de lidar com a tripla tarefa da instrução: estabelecer e resolver os problemas substantivos da execução, moldando a descrição e a demonstração às necessidades particulares do estudante e criando um relacionamento que conduza à aprendizagem. (SCHÖN, 2000, pp. 141-142)

E ainda: a lição é, para nós que atuamos com formação de professores, perceber que “[...] o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios.” (SCHÖN, 1997, p.91)

E Pimenta et alii apontam para a importância de despertar para a formação continuada:

Embora saibamos que o aprimoramento das práticas é condição indispensável para o desenvolvimento profissional, e que essa percepção é tão antiga quanto a humanidade, é recente a tomada de consciência sobre o modo de considerar a prática como possibilitadora de produção de conhecimento. (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000, p. 89-90)

Em minha pesquisa de doutorado, cujo tema é “Música na escola - desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública”, uma das questões centrais é:

- Como vencer a barreira do modelo tradicional de ensino de música, onde apenas o canto conjunto (sem criações dos próprios grupos), junto à preocupação exclusiva com “apresentações para o público”, e os procedimentos não democráticos do professor são praticamente dominantes?

Schön tocava clarinete e piano, tanto música erudita como música popular, individualmente e em conjunto. Tocava jazz e música de câmara. Não só interpretava, improvisava também. Esse seu perfil, seu interesse pela estrutura e pela improvisação estão refletidos em sua proposta de reflexão-na-ação em educação, como já explicitado na aula de violoncelo de Pablo Casals. Ao ler Schön, e sua proposta de “reflexão-na-ação” creio ser o que precisamos para o ensino de música.

Contreras, ao escrever sobre o que Schön chama de reflexão-na-ação coloca:

Por outro lado, é também normal que em muitas ocasiões, surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto estamos fazendo algo. É a isto que Schön chama de reflexão-na-ação. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente. (CONTRERAS, 2002, p.107)

Pimenta e Lima apresentam de forma bastante didática e clara o significado de *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, tendo como foco a formação de professores.

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.19)

Contreras contribui nesta questão quando afirma que:

Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em um “pesquisador no contexto da prática” (1983:69) [...] Em ocasiões como essas, os práticos demonstram sua **“arte profissional”**, [grifo nosso] ao serem capazes, de forma aparentemente simples, de manipular grande quantidade de informação, selecionando os traços relevantes e extraíndo conseqüências a partir do conhecimento profissional de casos anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação em comparação com as outras. (p.108-109)

[...] **pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente.** [grifo nosso] E compara a busca e experimentação de um professor com a que realiza, por exemplo, um músico tentando extrair o que há de valioso em uma partitura tentando experimentá-la, pesquisando possibilidades, examinando efeitos, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico *sentido musical* (Stenhouse, 1985). (p.114) (CONTRERAS, 2002,)

Retomando ainda a questão do professor pesquisador da própria prática, Contreras escreve

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-se em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. [...]

A idéia do professor como pesquisador está ligada portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos. (p.119)

[...] Não obstante, como assinala o próprio Schön, a prática profissional desenvolvida da perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Este é um contexto que representa também diferentes interesses e valores. Os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio dela. (p.131) (CONTRERAS, 2002)

As finalidades do ensino e sua organização acompanham o professor desde o início do ano letivo ao fazer seu planejamento, bem como durante suas aulas na escola. Ao analisar este processo no decorrer do tempo, Cunha escreve:

Historicamente, o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a idéia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representavam. [...]

Mesmo que do professor se esperasse um comportamento ético que supusesse uma transmissão de valores, a principal tarefa de educar para a cidadania, incluindo hábitos e valores morais, estava a cargo da família. Esta é que dava diretrizes e se encarregava de seu controle. (CUNHA, 1999, p. 128)

Ao trabalhar com formação de professores constata-se na área de música ainda hoje, que a quase totalidade dela espera que a função do professor seja transmitir “um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela cultura”. Soma-se a isso o fato de que a profissionalização, o processo histórico e evolutivo do ensino de música, a prática dessa profissão, sua profissionalidade é envolta em uma névoa: qual é a expressão da atuação do professor de música na prática? O que é o específico do ser professor que trabalha com música? Qual sua dimensão técnica? E qual é sua dimensão política?

As novas propostas do ensino de arte / linguagem musical, que interconectam *o fazer* (compor, improvisar, interpretar), *o apreciar* e *o contextualizar* ainda são pouco conhecidas, sendo que a criação musical (compor, improvisar), são praticamente ausentes.

Pensando sobre a nossa escola pública

[...] podemos interrogar-nos sobre se ela não desempenhará um papel ativo na divisão da população em dois grandes grupos, os que conseguem incorporar-se à corrente principal e os que se vêem atirados às suas margens, marginalizados. Em alguns países onde a política privatizadora e desorganizadora da nova direita fez estragos, como na Inglaterra, começa-se a falar de uma nova divisão de classes: a que separa aqueles que adquirem uma série de bens e serviços essenciais no mercado, daqueles que os adquirem do Estado, do setor público, e um exemplo privilegiado seria a educação. (ENGUIA, 1998, p.15)

E será que em música isso acontece na escola pública do país?

A escola tem sido para alguns grupos e é ainda para outros, sem sombra de dúvidas, um instrumento de abertura, de “ilustração” ou de “desemburrecimento”, como preferir. A dúvida é se hoje, com sua notável inércia, segue representando tal papel, ou se, pelo contrário, para muitos e para alguns – sem dúvida não para todos – já é mais um obstáculo que um estímulo, em um mundo onde as oportunidades de acesso à cultura multiplicam-se. (ENGUIA, 1998, p.16)

Pensando: a questão da profissionalidade, do modo de ser professor; o componente pessoal; a conjuntura que faz com que os professores de música (que são tão poucos) atuem ainda de forma tradicional, coloca-se a pergunta: - Que fatores estão agindo sobre estes professores? Como trabalhar em sua formação contínua, em seu desenvolvimento profissional procurando superações?

A esse respeito Penteadó (2008) considera que o trabalho educativo responsável pela Formação Inicial de Professores se cruza, necessariamente, com o trabalho educativo da Formação Contínua. Seja na realização da pesquisa-ensino como exercício de docência dos professores em serviço, qualificando a sua profissionalidade e produzindo cultura docente com resultados alimentadores dos cursos de Formação Inicial; seja na realização

da pesquisa-ensino nos cursos de licenciatura que levem necessariamente ao encontro do professorando, com o ensino de música praticado pelos professores da escola.

Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. (CONTRERAS, 2002, p.74)

Contreras explicita dimensões da profissionalidade docente:

- a primeira “...deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza”; (2002, p.76)
- a segunda “...deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional.”; (2002, p.78-79)
- e ainda a competência para ensinar dentro dessa perspectiva.

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. [...] Dificilmente pode-se assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões do ensino se não se dispuser desta competência (Sockett, 1993: cap.5). (CONTRERAS, 2002, p. 82,83)

Assim Contreras nos coloca que temos que pensar em um conhecimento que é em parte individual, em parte compartilhado, e em parte diversificado:

[...] parece que temos que pensar num conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas (Grimmett e MacKinnon, 1992). (p.83)

[...] A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (p.84) (CONTRERAS, 2002)

Contreras, deixando claro que “A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível.” (CONTRERAS, 2002, p.85), diz que ela é, ao mesmo tempo, consequência e causa, pois, “[...] dificilmente se pode desenvolver sua competência sem exercitá-la” (CONTRERAS, 2002, p.85). E para tanto, o trabalho individual e coletivo são necessários.

Fusari e Ferraz (1992) também já afirmaram a necessidade do professor ter um saber específico, em conexão com um projeto educativo, ressaltando que ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*:

A essas considerações acrescentam-se as condições necessárias ao desempenho e formação:

A idéia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então na atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola. (ALMEIDA, 1999, p.45-46)

Moreira, em seu texto *Basta implementar inovações nos sistemas educativos?* traz rica contribuição para pensarmos nosso trabalho de formação de professores em serviço.

Fazendo inicialmente algumas observações sobre o contexto da Reforma Espanhola e da Implantação de um Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales, Moreira (1999) traz importantes contribuições para minha reflexão.

Sobre o caso da Espanha considera o desenvolvimento curricular contextualizado na escola apoiado em alguns autores que “[...] vêem o modelo da Reforma atribuindo protagonismo à escola e ao professor, chamados a colaborar, a partir de diretrizes gerais, um projeto curricular em sintonia com os problemas e as questões próprias da comunidade escolar e da realidade que a envolve.” (MOREIRA, 1999, p.135)

Sobre o caso na Inglaterra e no País de Gales considera que:

Se as práticas de avaliação formativa já não eram muito difundidas entre os professores, com a implantação do Currículo Nacional, tornaram-se ainda mais escassas. Difundiu-se entre os professores um sentimento de desvalorização profissional e houve uma forte reação a todo processo, obrigando as autoridades educativas a revisões consecutivas do currículo e do formato dos exames, gerando ainda mais confusão e ceticismo no meio escolar.

Na experiência inglesa, fica evidente, também, a tensão entre autonomia e controle, quando se tentam produzir mudanças na escola. Nesse caso, as conseqüências negativas resultantes do fortalecimento de apenas um dos pólos, no caso um forte controle sobre as escolas. (MOREIRA, 1999, p.136-137)

Moreira traz, a seguir, alguns eixos que resultaram de sua pesquisa sobre implementação de inovações, a serem considerados:

Superar a perspectiva do controle (grifo nosso) Assumir o caráter complexo de uma inovação é, antes de tudo, perder a ilusão do controle. [...] Não se pode forçar a equipe de uma escola ao nível de engajamento necessário para a elaboração de uma proposta curricular consistente, em sintonia com a realidade, com as necessidades dos alunos e da comunidade que envolve a escola. Devemos, ainda, levar em conta uma possível ausência das competências necessárias para tal empreendimento. [...]

A mudança é uma jornada cujo mapa não se conhece antecipadamente (grifo nosso) Reconhecer que não é possível controlar a implementação de uma inovação implica abrir mão de pontos de chegada fixos. Isto não significa ausência de direções claras, objetivos claros e definidos, de planos, de análise racional, coordenação, organização. Contudo, as direções devem ser suficientemente amplas, possibilitando a flexibilidade, a capacidade de negociar permanentemente, sobretudo, com os profissionais da escola. É preciso uma atitude de indagação sistemática sobre os acontecimentos que vão concretizando a implementação. Uma atitude de indagação que permita aprender continuamente com os novos contextos.

Os problemas são inerentes a qualquer contexto de mudança (grifo nosso) Problemas são inerentes a qualquer esforço sério de produzir mudanças. São condição necessária para o aprender. Mas, para tanto, é também essencial uma atitude sistemática de indagação no enfrentamento dos problemas. Não há como desenvolver respostas efetivas a situações complexas, evitando o confronto com os problemas ou mesmo atribuindo-os à resistência, à ignorância e à visão errada de

outros. É preciso, ao contrário, tratá-los com profundidade, e, nesta imersão, criar condições para elaboração de soluções criativas.

A ausência de problemas é, quase sempre, sinal de pouca mudança. [...] Mudanças substantivas envolvem processos complexos. Esses são intrinsecamente ricos em problemas. [...] Mudar é, antes de tudo, aprender com os novos contextos. (MOREIRA, 1999, p.137-138)

De Lima destacamos como contribuição o seguinte:

[...] formação contínua e desenvolvimento profissional fazem parte da mesma luta e do mesmo projeto político-pedagógico de escola e de educação, o que sugere algumas reflexões para aqueles educadores que trabalham nesta área:

- qualquer processo de formação contínua deve considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter, para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. [...];

- a formação contínua precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para que o docente, além de ascender profissionalmente, tenha a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua práxis docente. [...];

- considerando a tríade: desenvolvimento profissional de professores, projeto político-pedagógico da escola e a universidade, encontramos o professor (profissional), a escola (instituição) e a universidade (competência teórica) todos mediados pela Secretaria de Educação. [...];

- a natureza do trabalho docente requer que ele tenha uma permanente e constante revisão das suas práticas. O professor precisa ser um sujeito que constrói conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade;

- a formação contínua deve ter a escola como *lócus* de referência ou ressonância. Trata-se da análise das práticas com a mediação da teoria, que pode ser feita na escola ou a partir dela, porque é aí que o professor trabalha e pode realizar o seu desenvolvimento profissional. Deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e refletir ainda o entorno da escola, que é o contexto institucional, histórico e social no qual a ação do docente está inserida.

Em suma, é no trabalho do professor como práxis que está o germe da transformação e que pode encontrar na formação contínua um espaço de desenvolvimento humano e profissional. (LIMA, 2001, p. 172-173)

Considero que os trabalhos de Moreira e Lima apresentam resultados que podem vir a contribuir, junto às demais teorias aqui consideradas, como instrumentos de reflexão e análise de meu objeto de pesquisa.

Capítulo 3

Como tecer o tapete: metodologia da pesquisa

O homem foi procurar o sábio e lhe entregou o tapete, conforme ele havia lhe pedido.

O sábio sorriu e, olhando bem dentro de seus olhos, ofereceu-lhe uma xícara de chá, enquanto dizia pausadamente:

- Você só conseguiu esse tapete, porque a partir de um certo momento de sua busca, deixou de pensar em você mesmo e passou a trabalhar apenas por ele. Então agora poderá obter o conhecimento que veio buscar, quando falou comigo pela primeira vez. (MACHADO, 2004, p. 202)

Trabalhar pelo tapete: trabalho ou prazer? Prazer e trabalho? Os dois se entrelaçam na roda do envolvimento, da busca do que se almeja, na presença/significação/criação dos caminhos de formação contínua que - de uma forma ou de outra - percorremos em nossas vidas! E nessa “busca do tapete” a imaginação foi a grande articuladora do processo de criação.

O tapete que aqui foi construído é uma pesquisa sobre formação contínua de professores, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I para o ensino de música, o foco desta pesquisa, cujo conhecimento procurei buscar.

1. Fios condutores da tessitura do tapete. Pesquisa qualitativa

Quais fios condutores da tessitura do tapete poderão levar a respostas esperadas dessa pesquisa, que busca caminhos de superações para atuais dificuldades encontradas por docentes no ensino de música para crianças?

Processos de ensino-aprendizagem escolar realizam-se em relações sócio-pedagógicas marcadas por práticas sociais docentes, muitas delas vividas em processos de dominação/subordinação, remanescentes de pedagogias tradicionais (Penteado, 2002), mas se apresentam sempre únicos.

São vividos em tempos diferentes, o do professor e dos alunos, que se encontram no “aqui e agora” de escolas diversas, situadas nos mais diferentes contextos, intercambiando interferências que as tornam singulares. Realizam-se em movimentos de pessoas, idéias, intersubjetividades, experiências de vida e profissionais diversos, cujos rumos ora se colidem, ora se complementam.

A compreensão de tal complexidade solicita

[...] análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações [...] suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais [...] dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão. (CHIZZOTTI, 2009, p.78)

Fios de múltiplas cores entram na composição do nosso tapete. Tal compreensão exige um mergulho no fenômeno pesquisado, em que o **pesquisador**

[...] é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2009, p. 79)

Será, pois, na pesquisa qualitativa e seus pressupostos, que encontraremos os fios condutores da tessitura do tapete.

A perspectiva da transformação da prática do ensino de música para crianças, e vislumbrando as possibilidades do que a construção da docência cognitiva, sustentada por

reflexão crítica coletiva pode promover, aponta para a pesquisa qualitativa, em sua modalidade de pesquisa-ação colaborativa/comunicacional, o modo de tecer os fios do tapete.

Colaborativa pelo fato de ter a sua origem em necessidade sentida pela SME de Mogi das Cruzes, no caso do presente trabalho, solicitando cursos e projetos de formação contínua de professores, ratificada pela adesão voluntária de professores das escolas que tiveram a liberdade de atender ou não a um convite para participação em cursos e projetos disponibilizados. E ainda por ter se articulado, ao longo de seu desenvolvimento, com outras instituições.

Comunicacional porque realizada com a participação de sujeitos que vivenciaram os problemas focalizados pela pesquisa e que em conjunto com o pesquisador vão desvendando as condições que consideram problemáticas e cooperam na construção de críticas construtivas, transformadoras das práticas consideradas. “[...] a voz do[s] sujeito[s] fa[rão] parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p.486)

Cabe ao pesquisador, nessa modalidade de pesquisa,

[...] assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento. (FRANCO, 2005, p.487)

2. Que tapete procuramos tecer? Perguntas de pesquisa

O que o tapete tecido nesta pesquisa pretende “cobrir”? O solo do ensino de música para crianças, transitado por educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que a cada dia se amplia, se diversifica, se modifica. Para cobertura de tal dimensão foram por mim organizadas as seguintes questões de pesquisa:

■ Que características de Projeto de Formação Contínua de Professores para o ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I podem auxiliar:

▪ na superação das dificuldades que se apresentam no quadro atual do ensino de música nas escolas públicas? Quais possibilidades e limites apresentam?

▪ na sensibilização e envolvimento dos professores em serviço?

▪ na preparação dos educadores em serviço para atuar com novos paradigmas em suas práticas docentes?

3. O que a tessitura do tapete deve promover? Objetivos da pesquisa

A cobertura de tão vasto solo transitado por professores de música da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I sinaliza para uma grande meta:

Objetivo amplo:

- Propiciar ao professor em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em processo de formação contínua, “saber música e saber ser educador que trabalha com música”, que se desdobrou nos seguintes

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a cultura musical docente.
- Propiciar a reflexão sobre a trajetória do ensino de música nas escolas, possibilitando ao educador a iniciação à pesquisa no universo musical, e em suas experiências pessoais com música.
- Trabalhar a *produção* (interpretação, improvisação, composição), a *apreciação* e a *contextualização* musicais, buscando compreensão e vivências de atividades sonoras e musicais.

- Disponibilizar aos educadores práticas pedagógicas inovadoras, eficientes e atualizadas, articuladas com o conhecimento das demais disciplinas e com o projeto político pedagógico em desenvolvimento nas escolas.
- Proporcionar aos educadores a ampliação do conhecimento de ritmos, gêneros, estilos musicais, utilização de instrumentos musicais, materiais sonoros disponíveis, em arranjos, interpretações, composições e improvisações, para que possam desenvolver um trabalho com qualidade na formação de seus alunos.

4. Tecendo o tapete. Procedimentos de pesquisa

Como tecer o tapete? O procedimento da “espiral cíclica” (Lewin, 1946, apud Franco, 2005, p.487) envolvendo três fases é adequado aos objetivos aqui propostos. Compreende:

1. planejamento, que envolve o reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos [...] sobre os resultados da ação.[...] [a] ser incorporado como um fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente. (FRANCO, 2005, p. 487)

Pois foi dessa maneira que o projeto de ensino de música para educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças* foi se realizando.

A operacionalização dos objetivos cuidará, prioritariamente, de procedimentos metodológicos postulados por Franco (2005, p.489):

- a ação conjunta entre pesquisador - pesquisados; [...]
- a organização de condições de autoformação e emancipação dos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; [...]
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de [...], alienação, massacre da rotina; (grifo nosso)

- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sóciohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

O projeto aqui focalizado teve sua origem em 2002 e continua até hoje. Foram selecionados para os propósitos dessa pesquisa dados vivenciados no período que vai de 2002 a setembro de 2007, recolhidos junto às equipes das 23 escolas da SME de Mogi das Cruzes, por essa pesquisadora que exerceu no projeto as funções de assessora e coordenadora pedagógico musical.

A adesão das escolas ao projeto da SME foi ocorrendo de forma espontânea ao longo desse período.

A pesquisa envolveu as seguintes escolas:

1. CCII Dr. Argêu Batalha
2. CCII Horácia de Lima Barbosa
3. CCII Profa Ignêz Maria de Moraes Pettená
4. CCII Sebastião Silva
5. EM Adolfo Cardoso (Prof.)
6. EM Dr Álvaro de Campos Carneiro
7. EM Antonio Nacif Salemi
8. EM Antônio Paschoal Gomes de Oliveira
9. EM Vereadora Astrea Barral Nebias
10. EM Profa Emiliê Nehme Affonso
11. EM Profa Guiomar Pinheiro Franco
12. EM Dr. Isidoro Boucault
13. EM Prof. João Gualberto Mafra Machado
14. EMESP Profa Jovita Franco Arouche
15. EM Profa Maria Colomba Colella Rodrigues
16. EM Profa Maria José Tenório de A. Silva
17. E.M. Prof. Mário Portes

18. EM Profa Marlene Muniz Schimidt

19. EM Noemia Real Fidalgo

20. E.M. Dom Paulo Rolim Loureiro

21. EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro

22. EM (R) Prof. Cid Torquato

Escola vinculada à EM Vereadora Astrea Barral Nebias

23. EM (R) Profa Sebastiana de Carvalho

Escola vinculada à EM Profa Marlene Muniz Schimidt

Ocupantes de diferentes cargos e funções da SME foram envolvidos e/ou desencadearam ações no projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, como convém à concepção aqui adotada, que necessariamente o articula com o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Participaram do projeto:

Secretária Municipal de Educação

Diretora do Departamento Pedagógico

Chefe da Divisão de Projetos Especiais

Chefe da Divisão de Capacitação

Supervisores de Ensino da SME

Jornalista da SME

Escriturária da SME

No espaço escolar:

Diretores e vice-diretores de Escola

Coordenadores Pedagógicos

Professores

Orientador de informática na escola

Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI¹⁸

Auxiliares de Desenvolvimento da Educação – ADE¹⁹

Escriturários

Ajudantes Gerais

Monitores(as) / Orientadores(as) de Música nas escolas

Profissionais convidados para cursos e workshops

Coordenadora Pedagógico-Musical do Projeto

Múltiplos e diferenciados procedimentos foram adotados no percurso dessa pesquisa-intervenção.

Ao longo de 2002/2003 o projeto da SME, para qualificação do ensino de música nas escolas da rede, assumiu o formato de cinco módulos de cursos de música e de ensino de música que receberam, respectivamente, o nome de *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças Módulos I, II, III, IV, e Módulo I, 2ª versão*. Foram desenvolvidos em um total de 150 horas, durante as quais esta pesquisadora e coordenadora de música do projeto pesquisado incentivou a participação não só de professores, mas das diretoras e pessoas da equipe técnica da SME, buscando assim abranger o “campo educacional amplo”. Este encaminhamento visava expandir os alcances dos cursos, para que educadores de distintas funções pudessem partilhar as vivências, discussões e fundamentações e que não ficassem apenas entre os professores, mas se ampliassem pela rede.

Uma vez por ano - e isto em todo o período da pesquisa - os participantes do projeto eram convidados para assistir em São Paulo apresentações musicais; a intenção era investir em práticas culturais, ampliar o universo artístico-musical, e potencializar a apreciação musical.

¹⁸ ADI: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Antigamente chamadas de babás, tiveram a denominação alterada quando as creches passaram a ser unidades educacionais e estas profissionais deixaram de ser apenas cuidadoras para terem também função educativa.

¹⁹ ADE: Auxiliar de desenvolvimento da Educação (merendeiras)

Em 2002 e 2003 procedemos também a reuniões de assessoria ao ensino de música em algumas escolas, nas quais eu e uma supervisora de cada escola trabalhávamos com as equipes de professores e direção.

Em 2002 foram organizados 3 encontros à noite, para atender às solicitações de algumas professoras e diretoras das escolas visitadas, que queriam ir além. O que resultou não só em interpretação de música, mas na criação de um arranjo e na composição de uma música pelo grupo. No final deste ano as alunas do Curso *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças - Módulo II*, e as participantes desses 3 encontros noturnos foram por mim convidadas a fazer apresentações musicais num evento da SME, realizado no espaço de tempo da Reunião de Orientação do Trabalho Educacional.(ROTE), para todos os professores da rede municipal de ensino. Naquela ocasião foram apresentadas duas palestras sobre o tema “**A Arte, a Educação Física e a formação global dos alunos**”, proferidas, respectivamente, por mim Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Arte) e Vilma Pavanelli Farávola (Educação Física).

O grande interesse de uma dessas escolas visitadas, a EM Dom Paulo Rolim Loureiro, uma pequena escola rural, e por sua solicitação, deu origem ao “Pedro e o Lobo”, projeto piloto realizado em 2003, no *lôcus* da escola, como requeria a equipe escolar, e envolvendo toda a escola.

O sucesso de “Pedro e o Lobo”, e dos projetos desta mesma natureza que lhe sucederam, desencadearam de 2004 a 2006, solicitações sucessivas de escolas para realização de projetos de ensino de música, nos mesmos moldes, compondo as 23 escolas do universo dessa pesquisa.

Iniciou-se então, efetivamente, em 2004, o desenvolvimento do projeto de ensino de música nas escolas, que passou a se denominar “**Projeto Tocando, cantando,...fazendo música com crianças**”, desenvolvido no espaço da escola.

Procedi então, por meio de reuniões mensais de assessoria à equipe pedagógica, no *lôcus* da escola, composta por supervisora, direção, professores, e auxiliares de

desenvolvimento infantil (ADIs). A proposta era que o projeto se relacionasse com demais áreas de conhecimento trabalhadas pela escola, que houvesse integração com o Projeto Político Pedagógico (PPP), e que passasse a fazer parte do mesmo. Junto a isso, neste ano foram organizados alguns *Encontros de Prática Musical*, no período noturno. Estimulei também os docentes das equipes escolares para que escrevessem artigos com relatos dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos e que foram publicados na Revista da SME: *Educando em Mogi - n.16*.

Passei, então, a prestar assessoria mensal nessas escolas junto às equipes pedagógicas das mesmas. A ampliação do número de escolas participantes tornou necessária a diversificação de procedimentos, sendo que em 2005 introduzimos monitores de música para atuarem junto aos educadores nas escolas.

Em 2005, com a ampliação e diversificação que o projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças* adquiriu, a SME e eu inserimos alterações nos procedimentos:

- foram então introduzidos Monitores de Música (4 no início do ano, e mais 12 no final do ano, momento em que chegam os instrumentos musicais comprados pela SME). Os 4 primeiros eram profissionais da cidade com experiências de trabalho na área de ensino de música, 9 eram alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical, do Instituto de Artes da Unesp, Campus de São Paulo, e outros 3 também da cidade, que passaram a estar semanalmente nas escolas para trabalhar junto aos educadores e seus alunos. A cada 15 dias eu realizava reuniões individuais, e mensalmente reuniões grupais de assessoria e coordenação com os monitores;
- neste mesmo ano (2005), quando então já tinha clareza das necessidades gerais e específicas do ensino de música do corpo docente, foram organizados três cursos e sete workshops.
- Do curso *Vivências Musicais* (20hs) participaram como docentes as diretoras e professoras de cada uma das escolas que haviam iniciado o projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças* em 2004.

- Para o curso *Diversidades e singularidades: novas contribuições para o projeto de música* (20hs), e para os *workshops*, foram convidados profissionais especialistas, cujo perfil se adequasse às necessidades docentes constatadas.
- Para o curso *Estruturação dos Projetos e Montagem de Exposição de Projetos Pedagógicos* (20 hs), foi convidada uma especialista em exposições.

Palestras, workshops, apresentações musicais das escolas, frequência dos docentes em eventos musicais, redação de artigos para revistas sobre o ensino de música pelas docentes e por mim, participação em congressos e em concurso, também compuseram outros procedimentos adotados até o final do período desta pesquisa..

Em 2006 foram oferecidos dois cursos para as escolas integrantes do projeto de música, para os quais foram convidados profissionais especialistas, sendo que a participação era facultativa:

Educação Musical na escola: ampliando horizontes - Módulo I - 40 hs

Música: linguagem artística integrante do projeto pedagógico da escola - 40hs

Ao final de cada ano de 2002 a 2007, procedi a Avaliação no processo e ao final, com propostas para o ano seguinte.

É importante colocar a presença e parceria peculiar da Supervisão de Ensino no desenvolvimento do projeto nas escolas, que caracterizou a ação supervisora nesta SME.

Necessário se faz salientar também nos procedimentos desta pesquisa, o envolvimento da Equipe Técnica da SME, no projeto **Tocando, cantando,...fazendo música com crianças**.

Ainda quanto aos procedimentos desta pesquisa, grande número de reuniões, telefonemas e e-mails aconteceram entre minha pessoa e a Diretora do Departamento Pedagógico e a Chefe da Divisão de Projetos Especiais, para articular e coordenar todo o projeto em questão.

Em 2007 tivemos a continuidade do processo em desenvolvimento, e dois outros cursos foram organizados dentro da mesma sistemática dos cursos anteriores:

Educação musical nas escolas: ampliando horizontes - Módulo II - 30hs

Música na EJA (Educação de Jovens e Adultos) - 12 hs

Nessa ocasião a realização do projeto mostrava-se madura o suficiente para, coletivamente (e nesse momento convidamos todos os segmentos da rede municipal de ensino participantes do projeto), pensarmos, discutirmos, construirmos e realizarmos, o lançamento da publicação *Cadernos “Tocando e Cantando”*, da SME de Mogi das Cruzes, prevista para ser semestral ou anual.

No ano de 2007 a SME solicitou-me a elaboração de projeto em parceria com o Instituto de Artes - Unesp e Fundunesp, que teve início no final de setembro. Tomei, então, setembro de 2007 como o momento de finalização de minha pesquisa-intervenção.

O relato dessa pesquisa está organizado em seis capítulos, sendo o capítulo 4 descritivo do processo de pesquisa, e o capítulo 5 analítico e interpretativo desse mesmo processo, como convém à metodologia de pesquisa aqui adotada.

5. Observando o tapete. Análise dos dados

O que a articulação dos fios tecidos nesse tapete nos diz do fenômeno pesquisado? No diálogo com teorias e práticas busquei as categorias com que pudesse compreender as tramas do tapete:

- De Moreira (2001) servi-me das contribuições que resultaram de sua pesquisa sobre implementação de inovações, como recursos de análise dos dados registrados ao longo do processo de pesquisa, resumindo-as e fazendo delas minhas categorias. A partir de ligeiras adaptações detive-me nas passagens vividas e pesquisadas que evidenciam a necessidade de:

- **Superar a perspectiva do controle** [...] da equipe de uma escola ao nível de engajamento necessário.

- [Compreender] **A mudança é uma jornada cujo mapa não se conhece antecipadamente.** [...] implica abrir mão de pontos de chegada fixos. [...] as direções devem ser suficientemente amplas, possibilitando a flexibilidade, a capacidade de negociar permanentemente, sobretudo, com os profissionais da escola.

- [Compreender que] **Os problemas são inerentes a qualquer contexto de mudança.** [...] É preciso, ao contrário, tratá-los com profundidade, e [...] criar condições para a elaboração de soluções criativas.

A ausência de problemas é, quase sempre, sinal de pouca mudança. [...] Mudanças substantivas envolvem processos complexos. (p.137,138)

- De Lima (1999) tomei as contribuições para a formação contínua e desenvolvimento profissional:

- [...] considerar as condições de vida, de trabalho, e de tempo livre que o professor precisa ter para acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais;

- [promover o acesso] [...] a formação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade [...] docente;

- [articular] [...] o desenvolvimento profissional de professores, o projeto político-pedagógico da escola e a universidade;

- [...] ter a escola como *locus* de referência ou ressonância. (p.172,173)

A seleção de categorias de análise com apoio em Moreira e Lima se justifica por ter encontrado nesses autores considerações sobre a formação contínua de professores que abarcam os pressupostos teóricos que fundamentam esse trabalho.

6. O que o tapete “cobre e descobre”? Resultados esperados

Espera-se que do olhar analítico sobre o tapete até aqui tecido, seja possível elucidar características de projetos de qualificação profissional docente sob modo de formação

continua de professores que atuam com música na Educação Infantil e no Fundamental I, que contribuam com as mudanças esperadas nas práticas do ensino de música, nos níveis de ensino aqui considerados, e que permitam avançar em conhecimentos de construção de projetos de formação contínua.

Capítulo 4

O projeto Tocando, cantando,... fazendo música com crianças: projetando e tecendo, tecendo e projetando o tapete

...uma paisagem que pode ser contemplada de inúmeros pontos de vista. [...] Quando [...] olhei para a paisagem pela primeira vez como estudiosa, trazia comigo uma pergunta que me acompanhava há muito tempo: **O que se aprende em contato com a arte?** (MACHADO, 2004, p.19 - 20)

1. Um portal

Ao olhar para a paisagem que se descortinava à minha frente eu tinha uma pergunta. *Quais as características de um projeto de formação contínua em ensino de música, podem auxiliar na superação das dificuldades que se apresentam no ensino de música nas escolas públicas? Quais possibilidades e limites nessa questão?* Pergunta que foi se solidificando, crescendo e se desdobrando:

Como vencer a barreira do modelo tradicional de ensino de música no qual não há uma verdadeira educação musical, com o desenvolvimento da linguagem sonora e musical da criança, e onde o lúdico do mundo infantil está ausente? Como incorporar novos paradigmas desse ensino?

A partir das propostas do ensino de arte/linguagem musical presentes no RECNEI e PCN Arte do MEC, que interconectam o fazer (compor, improvisar, interpretar), o apreciar e o contextualizar, quais caminhos e projetos podem levar a processos de formação contínua com avanços significativos na área de música?

Iniciei esse trabalho com a imagem de um portal. Porque o portal é um lugar de onde vejo pela primeira vez a paisagem e, ao mesmo tempo, um espaço de trânsito, uma passagem e um convite para ser atravessado. O portal abarca tanto a perspectiva como a possibilidade de experiência dentro da paisagem.

(MACHADO, 2004, p.21)

A paisagem era da rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes. Eu pouco conhecia de Mogi das Cruzes. Em 2001 comecei a lecionar na Universidade Braz Cubas desta cidade. No ano seguinte fui convidada para ministrar um curso para os professores da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. E junto a isso um pedido: que abordasse os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - Música, proposta na qual havia trabalhado junto à equipe de Arte do MEC.

Como lecionava no curso de Pedagogia na Universidade Braz Cubas, e a quase totalidade de meus alunos dava aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tinha certo conhecimento do perfil dos participantes do curso que daria. Para planejar o curso sabia que os professores que encontraria - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil - não tinham formação musical. Indaguei da Secretaria Municipal de Educação se tinha algum instrumento musical, e veio a resposta: “Não temos, mas podemos providenciar, vamos comprar”. E essa foi sempre a tônica nessa Secretaria Municipal de Educação: o que for preciso vamos fazer! A paisagem que eu via pela primeira vez da rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes, era uma paisagem de necessidades e possibilidades. Esse era o meu portal!

Dirigi-me ao prédio da Prefeitura, subi cada um dos lances da longa escada que percorria três andares e cheguei à Secretaria Municipal de Educação. Conheci Leni Gomes Magi, Coordenadora do CEMFORPE, e fomos a um pequeno espaço, uma sala improvisada, para conversarmos sobre os instrumentos musicais que eu estava indicando: xilofones, metalofones, atabaque, ocean drum, caxixis, pandeiro, afuxê, clavas, bloco de madeira, chocalho, reco-reco, triângulo, címbalo, ganzá, castanhola, tambor de fenda, xilindró, côco, surdo, maracá,... Isso além de instrumentos musicais criados e construídos pelo luthiê Fernando Sardo. Leni muito atenta, interessada, perguntava: como é isso, como é aquilo? Onde se pode comprar?

A SME ainda não possuía um espaço para cursos, e este curso seria em salas de aula da Universidade Braz Cubas (UBC) - a Universidade na qual eu lecionava a disciplina “Fundamentos do Ensino de Arte”, no curso de Pedagogia - e continuou no espaço improvisado e com condições adaptadas, no prédio da Merenda Escolar Municipal. Planejei o curso de forma que a maioria das aulas fossem dadas por mim, e duas aulas para as quais convidei Fernando Sardo (músico e luthiê) que trabalhava com criação e construção de

instrumentos musicais alternativos. O nome do curso: “Tocando e cantando...fazendo música com crianças”, já trazia a essência da proposta: *tocar, cantar, fazer música!* O curso teria a duração de 30 horas. Os professores não seriam obrigados a aderir, não seriam convocados, mas sim convidados. Esse curso integrou o “Plano de Trabalho para 2002 da SME Mogi das Cruzes”, por meio do Projeto desta SME “A Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - contribuição para a formação global dos alunos”.

2. Seqüência de cursos... e surge um projeto!

Paisagem 1

2.1. Ano de 2002

Dando início à proposta do curso solicitado elaborei um plano, no 1º semestre de 2002, o Módulo I, que em seus desdobramentos passou a constituir um projeto construído processualmente, de formação contínua de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, para o ensino de música. Esse plano foi edificado sobre um alicerce de concepções sobre música na escola, suas funções, seu ensino, decorrentes dos estudos teóricos por mim já efetuados e explicitados anteriormente nesse trabalho, que amalgamaram as pedras encontradas nos meus longos e variados percursos escolares, nos quais a vivência da docência, e a convivência com os pares e com os alunos foi permitindo poli-las e esculpi-las.

Considerarei inicialmente, no **Módulo I - Curso Tocando, cantando,...fazendo música com crianças** - que:

1. Para trabalhar com linguagem musical que fizesse sentido e envolvesse professores(as) e crianças, era necessário uma dinâmica de diálogos mais frequentes na relação da escola com tempos/espacos próximos e distantes (presentes através das mídias contemporâneas), que fazem parte do meio no qual se vive.

2. Para tanto o ensino/aprendizagem de música nas escolas teve como *objetivos*:

2.1. Ter conhecimento e prática da linguagem musical por parte dos(as) professores(as), bem como de metodologias pedagógicas com avanços na área.

2.2. Estabelecer conexões e parcerias com a educação informal, com profissionais, instituições, grupos que desenvolvem trabalho na área musical, e com manifestações culturais e artísticas.

2.3. Refletir sobre o aprendizado de música na escola e fora dela, e de se trabalhar com músicas do meio sociocultural, com o conhecimento musical historicamente acumulado, com concepções e práticas musicais trazidas pelos novos paradigmas musicais.

2.4.. Considerar os conhecimentos musicais e pedagógicos adquiridos pelos(as) professores(as) em suas histórias de vida, na aprendizagem informal e formal, e a partir deles.

2.5. Propiciar o conhecimento de algumas metodologias de ensino de música, estabelecendo paralelos com as práticas presentes na escola de hoje, e o conhecimento de propostas e práticas contemporâneas de ensino/aprendizagem em música.

2.6. Iniciar a construção de conhecimento teórico-prático nos três eixos do ensino e aprendizagem de música (PCN 1^a a 4^a séries, 1997):

- Comunicação e expressão em música: Interpretação, Improvisação, Composição.
- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.
- Música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

3. A expectativa de aprendizagem dos participantes que nos orientava, atinha-se aos seguintes pontos:

3.1. Esperava que eles se sentissem instigados e iniciassem um trabalho com os três eixos do ensino em música.

3.2. Esperava, também, que eles reconhecessem a necessidade de se trabalhar em conexão com a música do meio sociocultural, e do conhecimento musical historicamente construído e em construção pela humanidade.

3.3. E ainda, esperava que eles refletissem sobre suas práticas docentes ao discutir a trajetória do Ensino de Música nas escolas, projetando práticas onde a produção, apreciação, reflexão / contextualização pudessem estar presentes.

4. Os *conteúdos* selecionados procuravam a coerência com as idéias norteadoras e as expectativas de aprendizagem. Orientaram-se para os seguintes pontos:

4.1. Levantamento das histórias de vida dos(as) professores(as) tendo como foco relações pessoais com a música: reflexões / discussões sobre o ensino e aprendizagem da música na educação formal e não formal em seus percursos pessoais, estabelecendo paralelos com as práticas vigentes nas escolas que cursaram.

4.2. Características do trabalho com os três eixos da aprendizagem em Arte Musical: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação e reflexão / contextualização*.

4.3. Construção de instrumentos musicais propiciando a ampliação de experiências com sons diversos.

4.4. O ensino e aprendizagem de Música na escola de hoje: conexões com a educação informal, inserção e valorização de músicas do contexto sociocultural, e do repertório da humanidade.

4.5. Prática de música em conjunto (instrumental e vocal), dando ênfase à produção instrumental, com propostas de desdobramentos em sala de aula.

4.6. Grafias musicais: novas perspectivas.

5. Os *procedimentos* adotados foram:

5.1. Disponibilização pela SME de cursos de formação contínua sobre ensino de música, para os quais a adesão foi voluntária.

5.2. Aulas práticas e teóricas com propostas de trabalho na maioria grupais, utilizando metodologia de ação / reflexão / ação.

5.3. Oficina de construção de instrumentos musicais.

5.4. Oficinas de produções musicais (interpretação, composição, improvisação), e de apreciação musical.

6. Avaliação em dois momentos pontuais: avaliação diagnóstica e avaliação final - além da avaliação processual.

7. Foram solicitados como *equipamentos e materiais necessários* para a execução do curso:

7.1. Equipamentos

7.1.1. Sala ampla que comportasse os participantes e instrumentos musicais, com cadeiras que pudessem ser movimentadas para dinâmicas de grupo ou grande roda, podendo ser escurecida para projeção.

7.1.2. Aparelho de som para CD e Fita cassete.

7.1.3. Aparelho de TV e de vídeo: ambos com volume de som e dimensão de imagens compatíveis com o tamanho do ambiente a ser utilizado, e ao número de pessoas.

7.1.4. Retroprojektor e tela para projeção.

7.1.5. Projetor de slides e tela para projeção.

7.2. Materiais

7.2.1. Xerox de instrumentos de avaliação e de textos.

7.2.2. Material para construção de instrumentos musicais.

7.2.3. Papel pardo, manilha ou kraft

7.2.4. Pincéis atômicos coloridos

7.2.5. Giz de cera

7.2.6. Papel sulfite, lápis e/ou caneta

7.2.7. Fita crepe e rolo de barbante

7.2.8. Lousa ou álbum seriado

Participaram desse primeiro curso, que foi de 30hs, 24 educadoras (professoras / diretoras / supervisoras / técnicas da SME). A realização da experiência desse primeiro curso teve desdobramentos que se orientaram pelo mesmo plano, com alguns aprofundamentos. Os participantes desse primeiro curso solicitaram continuidade do mesmo à SME, que me pediu outro curso em seqüência, para o 2º semestre de 2002: ***Curso Tocando, cantando,...fazendo música com crianças - Módulo II - 2002***, também de 30 hs, do qual participaram 40 educadores. Curso cujo plano seguiu os mesmos pressupostos que o primeiro, dando continuidade ao mesmo, exceto no que se referia ao conteúdo construção de instrumentos,

pois, a SME havia comprado um bom e variado número de instrumentos musicais de excelente qualidade. Quanto ao conteúdo, esses dois cursos compreenderam bastante prática musical, contextualização histórica e fundamentos teóricos.

Para vivência e ampliação da cultura musical dos docentes, incluiu-se no segundo curso assistir um programa na Sala São Paulo: a *Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo*, com o repertório intitulado “Brasil - frente e verso”, e fazer uma visita monitorada nesse espaço.²⁰ Desse segundo curso participaram 38 educadoras (professoras / diretoras / supervisoras / técnicas da SME). Uma característica que perdurou por todo o período dessa pesquisa, foi possibilitar o convite de filhos, maridos, mães,... para irem às apresentações musicais em São Paulo. Ônibus e valor dos ingressos eram pagos pelos participantes.

A pedido da SME escrevi um texto sobre o curso que estava ministrando, que foi publicado na recém criada revista da SME:

• **REVISTA EDUCANDO EM MOGI N.3 / 2002:** artigo “Música na formação de professores” - Profa Iveta Maria Borges Ávila Fernandes.

Paralelamente à vigência dos cursos, a SME solicitou que eu desse assessoria em ensino de música a algumas escolas, para as quais eu passei a ir com as Assessoras da SME: Lillian Gonçalves (Escolas de Educação Infantil) e Maria Lindaumira de Alencar (Escolas de Ensino Fundamental). Algumas educadoras dessas escolas visitadas se interessaram em fazer três encontros de práticas musicais no período noturno, às 3as feiras, o que aconteceu na sala de aula da UBC que era utilizada para o curso de música da SME, onde estavam os instrumentos musicais comprados pela prefeitura. Chegaram a participar 23 educadoras, sendo que permaneceram doze: professoras, diretoras, uma supervisora e três crianças filhas de mães que integravam o grupo.

²⁰ Sala São Paulo: A antiga estação de trens da Estrada de Ferro Sorocabana, na cidade de São Paulo, após restauração, recuperação e reforma, transformou-se no Complexo Cultural Júlio Prestes, sede da maior e mais moderna sala de concertos da América Latina. É sede da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

No final do segundo curso e dos encontros à noite, que foram três, fizemos apresentação de algumas músicas no salão social do Clube Náutico Mogiano da cidade, em espaço de tempo da uma ROTE, em seguida às duas palestras, para todos os professores da rede municipal, que tinham como título *A Arte, a Educação Física e a formação global dos alunos*, e foram proferidas por mim Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Arte) e pela Profa Vilma Pavanelli Farávola (Educação Física).

O repertório apresentado, com músicas que eram cantadas e tocadas pelos dois grupos, compreendia as músicas:

- *O sapinho* - história sonorizada de autoria da Profa Débora Siqueira Bitarães, (que participava com suas duas filhas, ainda crianças, dos três encontros das “3as feiras à noite”); *O sapo* - *Thelma Chan*; *Galopando* - *folclore alemão*. Essas músicas e respectivos arranjos foram feitos com a turma de 3ª feira à noite.

- *Asa Branca* de *Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira*; *O Palhaço* de *Kabalevsky*: a primeira tocada e cantada, e a segunda uma música instrumental, com arranjos de ambas elaborados em conjunto por mim e pelo grupo que concluía o segundo curso.

Mariana Gonçalves Duque integrou o grupo tocando teclado em todas as aulas do curso Módulo II, bem como na apresentação musical no clube, num trabalho voluntário, indispensável para o resultado que o grupo alcançou.

Aconteceram também, no segundo semestre de 2002, três reuniões com as diretoras das escolas às quais eu prestei assessoria, supervisoras e equipe do CEMFORPE, para fundamentação e diálogo teoria/prática a partir das histórias de vida pessoais e do novo paradigma teórico. Nessas reuniões eu levava textos da área e sínteses dos PCNs de 1ª a 4ª séries e do RECNEI.

O processo de avaliação dos cursos de 2002 possibilitou melhor acompanhamento e análise do caminho percorrido.

2.2. Ano de 2003

No ano seguinte, em 2003, por solicitação dos participantes, a SME pediu-me que desse um outro curso em continuidade ao segundo. Neste terceiro *Curso Tocando, cantando,...fazendo música com crianças, Módulo III - 2003* a necessidade dos educadores(as) desenvolverem a linguagem musical, de **saber música**, e ainda de **saber ser professor(a) que atua com música**, por mim constatada, levou-me a focar o trabalho em duas vertentes: o conhecimento e prática da música em si, e o ensino de música para crianças, procurando, assim, contribuir na formação contínua dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino. O curso *Módulo III - 2003*, de 30hs, teve 32 participantes.

A vivência dos cursos, e o entusiasmo com o desenvolvimento do módulo anterior, levou-me de uma proposta mais geral (Módulo I - 2002 e Módulo II - 2002) para uma versão mais específica (Módulo III - 2003, Módulo IV - 2003). Elaborei, então, propostas de trabalho nos três eixos do ensino de música: *fazer / apreciar / contextualizar*, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, junto a maior fundamentação teórica.

O *Curso Tocando, cantando,... fazendo música com crianças, Módulo III - 2003*, também com duração de 30 horas como os outros anteriores, tendo 20 educadoras cursistas, teve como *objetivos*:

1. Desenvolver a linguagem musical em processos articulados entre os três eixos de ensino de Arte: *fazer / apreciar / contextualizar*.
2. Desenvolver a linguagem musical tocando e/ou cantando, explorando sons de diferentes procedências ao improvisar, compor e interpretar.
3. Desenvolver a percepção auditiva, despertar a percepção de “paisagens sonoras” empregando conhecimentos de “ecologia acústica”.
4. Saber utilizar elementos da linguagem musical (ritmo, melodia, timbre, textura, dinâmica, forma) em processos de criação e apreciação musicais.
5. Procurar e organizar informações sobre música: fontes de registro (discos, fitas sonoras, fitas de vídeo, recortes de jornais, revistas,...); fontes de informação (videotecas, sites na internet,...); espaços e instituições culturais que fazem apresentações musicais; grupos musicais e momentos em que se apresentam.

6. Assistir a apresentação musical.

E como *conteúdos* selecionei:

1. Os três eixos da aprendizagem de Música: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação*, e *reflexão / contextualização*.

2. Prática de música em conjunto (instrumental e vocal) improvisando, compondo e interpretando.

3. Identificação e entendimento de elementos da linguagem musical tais como: ritmo, melodia, forma, textura, dinâmica, em processos de apreciação, contextualização e produção musicais.

4. Prática de ensino de música: orientações para atividades de desenvolvimento da linguagem musical em sala de aula, no decorrer de todo o curso e relatos de experiência.

5. A música integrando projetos interdisciplinares na escola, e a partir dos Temas Transversais. Trabalho com “paisagens sonoras” e “ecologia acústica” estabelecendo conexões com o Projeto Tom da Mata²¹.

6. Indicações e orientação para organização de material de música: bibliografia, sites na internet, discografia e vídeos, instituições para empréstimos e consultas; para conhecimento musical próprio desta área de conhecimento, e para utilizar em aulas na escola.

7. Organização grupal para assistir apresentação musical.

E como *procedimentos*: Aulas práticas (utilizando instrumentos musicais da SME, e outros objetos sonoros) e teóricas, com propostas de trabalho na maioria grupais, utilizando metodologia de ação / reflexão / ação; organização de atividades didáticas na linguagem musical para salas de aula dos cursistas; realização de aulas e relatos reflexivos sobre experiências didáticas realizadas.

Os *materiais e mídias* eram os mesmos que nos cursos anteriores.

No decorrer desse ano (2003), por solicitação da SME, dei assessoria às escolas:

EM Adolfo Cardoso

²¹ Projeto Tom da Mata: Desenvolvido em conjunto por Furnas Centrais Elétricas, Fundação Roberto Marinho e Instituto Antonio Carlos Jobim, e levado às escolas da rede municipal por meio de parceria com a SME de Mogi das Cruzes.

EM Antonio Paschoal

EM Dom Paulo Rolim Loureiro

No **2º semestre de 2003** ocorre nova solicitação dos participantes para outro curso em continuidade, dando origem ao ***Curso Tocando, Cantando,...fazendo música com crianças, Módulo IV - 2003***. Esse curso era destinado a: Assessores da SME, Diretoras e Professores que já haviam participado dos módulos I e/ou II e/ou III; dele participaram 20 educadores.

Programei o Módulo IV com aprofundamentos, obedecendo a seguinte estrutura:

Objetivos:

- Tocar e cantar repertório variado desenvolvendo conteúdos de natureza *atitudinal* (saber ser), *procedimental* (saber fazer), e *conceitual*.
- Desenvolver a linguagem musical articulando os 3 eixos do ensino – aprendizagem em Música propostos pelos: RECNEI e PCN Arte – Música, do Ensino Fundamental: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação*, *reflexão / contextualização*.
- Trabalhar com “paisagem sonoras”, “ecologia acústica” e interpretação de música de Tom Jobim, em conexão com o Projeto “Tom da Mata”.
- Assistir apresentação musical visando enriquecimento dos processos de apreciação / reflexão / produção musicais.
- Desenvolver, no decorrer do curso, atividades pedagógicas (50%) e atividades de “fazer / refletir / apreciar” música (50%), ampliando o conhecimento de música e ensino de música.
- Retomar músicas feitas nos módulos anteriores, recuperando os processos pedagógicos específicos que lhes deram origem.
- Fazer apresentações musicais a partir do repertório musical desenvolvido.

Conteúdos:

- Prática de música em conjunto:
 - a) incluindo conteúdos:

- *atitudinais* (que se referem ao saber ser tanto individualmente quanto coletivamente, no convívio com o outro, incluindo valores e normas orientadores de atitudes);
- *procedimentais* (que se referem ao saber fazer música envolvendo realização de ações refletidas tais como as que compõem, constroem, criam, edificam, executam, experimentam, interpretam,...);
- *conceituais* (englobando idéias e princípios construídos em decorrência da vivência de fatos e de sua experimentação).

- b) articulando *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação*, *reflexão* / *contextualização*;
- c) trabalhando com “paisagem sonora”, “ecologia acústica” e música de Tom Jobim;
- d) utilizando conhecimentos adquiridos ao assistir música ao vivo;
- e) fazendo apresentações musicais.

• Reflexão / elaboração / vivência de processos pedagógicos de ensino – aprendizagem de música:

- a) com orientações específicas de como planejar e desenvolver atividades / conteúdos em projetos de educação musical;
- b) com desenvolvimento das mesmas com seus alunos e/ou escola;
- c) com elaboração de relatos de experiência.

Procedimentos: foram mantidos os mesmos procedimentos do módulo anterior.

A *avaliação* se deu no decorrer e no final do curso por observações, trabalhos grupais de prática musical e de reflexões/discussões.

Concomitantemente ao curso *Módulo IV*, a SME havia pedido que realizasse novamente o curso *Módulo I*, agora para outros professores que estavam querendo se iniciar no projeto da SME. Nessa oportunidade o *Módulo I* foi revisto dando origem à sua *Versão 2*, que na sua elaboração foi beneficiado pela experiência anterior, em sua 1ª Versão. Este curso ***Tocando, cantando,...fazendo música com crianças, Módulo I - Versão 2***, com 30 hs, teve 30 participantes.

Neste módulo trabalhei com o conhecimento e prática da música em si, e com o ensino de música para crianças, tendo a proposta ficado assim constituída:

Objetivos:

- Conhecer e refletir sobre a importância de uma verdadeira educação musical e sua presença na escola.
- Iniciar um trabalho com os três eixos de ensino – aprendizagem em Educação Musical: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação e reflexão / contextualização*, propostas pelos: RECNEI e PCN Arte - Música do Ensino Fundamental.
- Desenvolver atividades pedagógicas investindo no conhecimento do “ensino de música”.

Conteúdos:

- O desenvolvimento do ser humano através da música e da Educação Musical.
- Os três eixos da aprendizagem de Música: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação, e reflexão / contextualização*.
- O(a) professor(a) pesquisador(a) e o ensino de música a partir de projetos de Educação Musical.
- A importância do lúdico na educação musical de crianças.
- Experimentação / vivências de atividades musicais a partir de “relatos de experiência” elaborados pelos participantes deste Módulo IV.
- Preparação de apresentações musicais.

Procedimentos:

- Aulas práticas (utilizando instrumentos musicais da SME, e outros objetos sonoros) e teóricas, com propostas de trabalho na maioria grupais, utilizando metodologia de ação / reflexão / ação.

Neste ano de 2003 comecei a preparar mídias CDs, materiais didáticos para que as professoras pudessem tê-los e trabalhar com eles na escola. Durante o curso **Módulo I - Versão 2** a profa, Jaqueline Palanca Correa que trabalhava em classes vinculadas à EM Dom

Paulo Rolim Loureiro, no espaço na EE Luis de Oliveira Machado, na zona rural do município de Mogi das Cruzes, começou a desenvolver atividades musicais efetivas com seus alunos, a partir dos materiais e mídias por mim preparados e/ou selecionados.

- A avaliação foi concretizada durante e no final do ano, verificando processo e resultado, e indicando elementos para continuidade do *saber música* dos professores como também *saber ser professor que trabalha com música*.

Em 2003, em continuidade à promoção de vivências e ampliação da cultura musical docente, foram organizadas duas viagens para o grupo de professoras, diretoras e equipe técnica da SME assistirem apresentações musicais em São Paulo:

- no Teatro Abril, o musical *A Bela e a Fera*;
- na Sala São Paulo, *O aprendiz de maestro dá volta ao mundo*.

Foi ainda em **2003** que na EM Dom Paulo Rolim Loureiro, escola de educação infantil da zona rural, devido ao grande interesse e envolvimento de suas professoras Jaqueline Palanca Correa, Judite Maria Grilli Lovro, Maria Benedita de Campos Reis, Márcia Silva Maciel, e da diretora Lucia Mayumi Sagawa Takemoto, que indiquei e a equipe da escola solicitou desenvolvimento de um projeto de ensino que fosse realizado no *lôcus* da escola, e que envolvesse toda a instituição. Iniciamos, então, o projeto *Pedro e o Lobo* que teve por referência a obra de Prokofiev. Para isso tivemos alguns novos encontros de assessoria nessa escola, com a parceria sempre constante da supervisora de ensino desta escola, Luiza Conceição Silva, que participava ativamente contribuindo com suas indicações e reflexões. Nesses encontros tínhamos vivências de apreciação musical, contextualização histórico-geográfica desta obra e de atividades construídas em conjunto por mim e pelas professoras e direção da escola. Algumas das professoras não haviam participado dos cursos já ministrados, e aderiram ao projeto pelo entusiasmo que se alastrou por toda a equipe pedagógica. O envolvimento possibilitou a articulação com outras linguagens artísticas e várias áreas do conhecimento. Tornou-se projeto interdisciplinar. Toda escola passou a reconhecer e diferenciar não só os timbres dos instrumentos musicais, como os temas musicais de cada personagem da peça de Prokofiev, e algumas características gerais do contexto nacional do compositor (Rússia).

Ao ir às escolas levava sempre, durante todo o período desta pesquisa, uma pequena maleta com livros, revistas, CDs, vídeos, DVDs, mídias que eram selecionadas ora umas ora outras, dependendo do rumo da assessoria, e cujo uso eu incentivava as docentes, e elas começaram a tomar emprestado. Também elaborava sínteses sobre itens de conteúdos, a partir da proposta que trabalhava.²²

Na continuidade das reuniões com a equipe de educadoras da EM Dom Paulo Rolim Loureiro, providenciei vivências com diferentes mídias que propunham atividades pedagógicas para *Pedro e o Lobo*, ou que traziam informações, por exemplo, sobre instrumentos da orquestra.²³

- Providenciei estudos e reflexões sobre o desenvolvimento infantil a partir de pequenos textos de Rizzi & Haydt, extraídos do livro “Atividades Lúdicas na Educação da Criança”, com a evolução do jogo na criança, de acordo com suas fases de desenvolvimento, segundo Piaget.

- Incentivei-os a pensar / criar atividades:
 - a partir do conhecimento de diferentes versões de livro e de vídeo: *Pedro e o Lobo*;
 - a partir da busca de projetos significativos para professores e alunos, e do entusiasmo dos alunos pelas propostas (brilho nos olhos);
 - construindo e/ou organizando jogos de percepção musical e visual: “*dominó*”, “*buscando os pares*”, “*ouvindo temas musicais e relacionando com seus instrumentos*”, “*quebra-cabeças*”, “*dramatização*”, “*audição e apreciação musical dirigida*”,...
- Preparei CD com atividades de percepção musical, a partir do LP *Pedro e o Lobo*.
- No todo os principais conteúdos trabalhados foram:
 - Percepção auditiva: timbre dos instrumentos musicais e diferentes ritmos.
 - Tema Musical: discriminação dos temas de cada personagem da história.

²² Algumas sínteses e materiais preparados por mim para utilizar nas Assessorias: ver em ANEXO.

²³ A respeito dessas mídias: ver em ANEXO.

- Propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre.
- Memória musical.
- Pulsação, frases e períodos musicais.
- Apreciação da obra de Prokofiev “Pedro e o Lobo” em diferentes mídias (vídeo, CD, livro, DVD), bem como sua contextualização histórica e geográfica.
- Conhecimento da obra musical “Pedro e o Lobo” de Prokofiev.
- A cultura russa.
- Transformação da obra utilizando o teatro indireto, por meio de fantoches.
- Interpretação, improvisação, arranjo musical: tocando e/ou cantando e/ou dançando.

Esse modo de trabalhar com formação contínua de educadores no *lócus* da escola, assessorando a equipe de educadores, incluindo a direção, passando por vivências, leituras, discussões, reflexão/imersão em diferentes mídias, e trabalho concomitante das professoras com seus alunos, resultou no pedido, no ano seguinte (2004), de 6 escolas da SME para desenvolver em cada uma delas um projeto de música nesses moldes.

Inicialmente eram cursos denominados *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças, Módulos I, II, III, IV* que deram origem, a partir daí, ao projeto propriamente dito *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, na escola!

3. Construção do projeto nas escolas

Paisagem 2

3.1. Ano de 2004

A experiência viva, envolvente e enriquecedora do “*Pedro e o Lobo*” na escola “Dom Paulo Rolim Loureiro” desencadeara todo um processo em outras escolas. Com isso, a equipe técnica do CEMFORPE da SME de Mogi solicitou que eu elaborasse uma proposta e conseqüente trabalho de assessoria para essas escolas.

Essa proposta, destinada às respectivas equipes escolares, tinha como *objetivos*:

- Contribuir para o desenvolvimento dos projetos de música em escolas da SME de Mogi das Cruzes, que integrassem o PPP das escolas no que diz respeito à área de música e ensino de música.
- Dar suporte às escolas que desenvolvem projetos de música por meio de conhecimento e prática de música e ensino de música, bem como troca de experiências entre as equipes das escolas participantes do Projeto de Música.

E como *foco / conteúdo da assessoria*:

- Trabalho com as equipes pedagógicas da escola na orientação e assessoria ao conhecimento de música e de ensino de música junto às crianças.
- Trocas e relatos de experiência entre as equipes das escolas que desenvolvem projetos de música.
- Vivência musical com a equipe pedagógica da escola.

Quanto ao método / procedimento era:

- Ação /reflexão / ação.

Os *materiais e mídias* eram os mesmos que no ano anterior.

E a *avaliação* foi feita no decorrer e no final do processo, por meio de instrumentos diferenciados de registro.

Além da solicitação por essas escolas, esse trabalho se justificava por ser a música parte integrante da área de Arte, obrigatória segundo a LDB vigente Lei N. 9.394/96, e muito pouco conhecida pelos professores(as), sendo a transposição deste conhecimento para a prática em sala de aula um desafio a ser vencido. Era necessário que o professore(a) desenvolvesse a linguagem musical, *sabendo música*, e *sabendo ser professor(a) que trabalhasse com música*.

No primeiro semestre de 2004 seis escolas pediram o desenvolvimento de projeto de música nas escolas, com toda a equipe de professores e direção, nos moldes do projeto desenvolvido em 2003 na EM Dom Paulo Rolim Loureiro. Eu passo, então, a trabalhar

mensalmente com elas, no *lócus* de cada escola, tendo a parceria sempre presente da supervisora de ensino de cada uma delas. Era um trabalho conjunto no qual estavam junto a mim a supervisora, a direção e os professores da escola “via projeto” em diálogos e reflexões, na direção do crescimento pessoal e profissional de todos.

Seis escolas fizeram pedido de compra de instrumentos musicais para a SME, instrumentos que chegaram no 2º semestre. Essas escolas, com respectivas diretoras e supervisoras de ensino, foram as seguintes:

EM Dom Paulo Rolim Loureiro

- Diretora: Rosilda de Jesus Rissoni
- Supervisora de Ensino: Luiza Conceição Silva

EM Prof. Adolfo Cardoso

- Diretora: Silvana Silva Maciel
- Supervisora de Ensino: Luiza Conceição Silva

EM Prof. Antonio Paschoal Gomes de Oliveira

- Diretora: Darly Aparecida Carvalho
- Supervisora de Ensino: Aparecida Donizete de Moraes Yamamoto

EM Profa Emiliê N. Affonso

- Diretora: Lucimara Ferreli C. B. Ferraz
- Supervisora de Ensino: Arlete Sakai Beono

EM Profa. Noêmia Real Fidalgo

- Diretora: Maria de Fátima P. de Melo
- Supervisora de Ensino: Anne Ivanovici

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro

- Diretora: Lucia Mayumi Sagawa Takemoto
- Supervisora de Ensino: Luiza Conceição Silva

No segundo semestre desse mesmo ano mais duas escolas também passam a integrar esse grupo, totalizando, portanto, oito escolas em 2004. Essas duas escolas foram:

CCII Horácia de Lima Barbosa

- Diretora: Silvia Regina Mello Quintanilha
- Supervisora de Ensino: Conceição Aparecida Calcagno da Silva

EM Dr. Isidoro Boucault

- Diretora: Rosa Aparecida de Souza Corrêa
- Supervisora de Ensino: Helaine Cristina Bio Margarido

No início deste ano, indiquei para as escolas do projeto alguns livros para professores e também alguns infantis, relacionados à educação musical, o que foi providenciado.

Nesse momento considerei necessário procedermos a vivências, para as quais foram organizados *Encontros Mensais de Práticas Musicais* à noite, para os quais eram convidadas as diretoras dessas escolas com suas professoras, e nos quais vivenciávamos, na maior parte do tempo, brincadeiras cantadas de nossa cultura popular tradicional, e também cada escola relatava suas experiências nessa área com as crianças. Muitas educadoras não conheciam tais brincadeiras e precisávamos delas, pois, elas são a chave e o berço de nossa cultura musical. O início com essas oito escolas tinha como prática essencial de música a cultura popular infantil de nosso país, em diversidade de modalidades, e para tanto partimos: das histórias de vida e memórias das educadoras, de livros, CDs, CD-ROMs, que traziam registros da “cultura da infância” (termo já utilizado por Lydia Hortélio). A partir dessas vivências, eu explicitava os conteúdos musicais e educacionais por eles trabalhados. Eram momentos de aprender a cultura musical infantil brasileira, e conteúdos musicais contidos nas mesmas, tais como: pulso, frase musical, partes e estrutura da música, caráter, expressividade, ritmo da melodia,...

Ainda no 1º semestre de 2004, para a nova revista bimestral da SME de Mogi das Cruzes: *Educando em Mogi*, coordenei a produção de artigos - e também escrevi um deles -

sobre o trabalho que estava sendo realizado. Esses artigos²⁴ foram publicados na edição de Maio e Junho de 2004 - Ano III, Nº 16, da referida revista. Foram eles:

- *Brincar, tocar, cantar* - Iveta Maria B. A. Fernandes
- *Curtindo música na escola* - Equipe da EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro
- *Projeto de Música “Pedro e o Lobo”* - Judite M. Grilli Lovro
- *Linguagem musical... aprender fazendo* - EM Antonio Paschoal Gomes de Oliveira.
Profas: Ana Claudia B. G. de Castro, Rosana A. M. de Miranda, Marinice Regina Alvim, Tânia N. da C. Prado; Diretora Darly A. Carvalho.
- *Quem canta, encanta. A música na Escola Municipal Prof. Adolfo Cardoso* - Profas Jussara M. R. Lavra, Cristiane de O. R. Barbosa, Luciana R. F. Abib; Diretora Silvana S. Maciel.
- *Tocando e cantando, fazendo música na escola.* Diretora Lucimara F. de C. B. Ferraz
- *Musicando a vida na Escola Municipal Noêmia em seus primeiros passos* - Equipe da EM Profa Noêmia Real Fidalgo

No final do 1º semestre deste ano de 2004 incentivei as escolas para que com a liderança de suas diretoras, participassem de mesas do **1º ENFOPEB - Encontro de Formação de Professores da Educação Básica**, de 01 a 04 de junho / 2004, na Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes, universidade na qual eu lecionava. Assim participamos: cada uma das escolas iniciais da rede municipal, a Equipe Técnica da SME e esta pesquisadora. As escolas perguntavam: “- *Como vamos participar? O que vamos fazer? Estamos ainda começando...*” A resposta era: “- *Vamos contar como estamos construindo o projeto de ensino de música. Muitos querem saber como começar um projeto de música. Vamos contar o nosso começo: as possibilidades e desafios!*” Assim, cada escola teve uma educadora representante, relatando nesse evento o processo vivenciado até o momento, que teve como tema e organização:

“Iniciando Projetos de Música em Escolas da SME de Mogi das Cruzes”

²⁴ Artigos sobre os projetos de música nas escolas, publicados na revista *Educando em Mogi*, n.16 - 2004: ver em ANEXO B

. Profa Ms Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

. Equipe Técnica / Direção / Profs da Rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes

MESA DA MANHÃ

EM PROF. ANTONIO PASCHOAL GOMES DE OLIVEIRA

Diretora: Darly A. Carvalho

EM PROFa. EMILIE N. AFFONSO

Diretora: Lucimara Ferreli C. B. Ferraz

EM DOM PAULO ROLIM LOUREIRO

Profas Judite Maria Grilli Lovro e Jaqueline Palanca Correa

MESA DA NOITE

EM PROF. ADOLFO CARDOSO

Profa: Jussara Maria Rafael Lavras

EM PROF. NOÊMIA REAL FIDALGO

Diretora: Maria de Fátima P. de Melo

EM PROF. SERGIO HUGO PINHEIRO

Diretora: Lucia Mayumi S. Takemoto e Profa: Patrícia Marins Aguiar Conde

Ainda em 2004 a equipe da EM Dom Paulo Rolim Loureiro deu continuidade ao projeto *Pedro e o Lobo - 2003*, ampliando-o para *De Pedro e o Lobo para outras culturas - 2004*, sendo que de uma música que levou a trabalhar aspectos da cultura russa (2003), passava a trabalhar com músicas de outras culturas (2004): alemã, chinesa, polonesa, japonesa, italiana e brasileira.

Foram elencados como *objetivos* deste projeto:

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros, e ampliar o conhecimento do mundo.

- Perceber e expressar sensações, sentimentos e idéias por meio da produção, apreciação e contextualização, conforme a Proposta Triangular do Ensino de Arte.

A contribuição e importância da música para a formação do ser humano era pensamento de toda a equipe da escola.

É necessário que a música, ensinada na escola, se converta em um instrumento, em um fator funcional de estética e de humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos. Somente o ensino da música como instrumento contribuirá para a conscientização do homem e para o desenvolvimento sócio-cultural da população brasileira. (KOELLREUTTER, 1994, p.13)

Os *conteúdos* trabalhados nesse novo projeto da EM Dom Paulo Rolim Loureiro foram os anteriormente trabalhados no projeto Pedro e o Lobo, aos quais se acrescentaram:

- Gosto pela apreciação de músicas de diferentes estilos musicais (brasileira, alemã, japonesa, chinesa, italiana, polonesa), e respectivo fazer musical.
- Aspectos culturais dos países de origens das famílias das crianças. Interpretação e arranjo musical cantando, tocando e dançando músicas de vários países.
- Vivência de apreciação musical ao vivo de obras instrumentais, com a presença dos pais e da comunidade, nos seguintes eventos:
 - na 2ª Expopin (Exposição de Pindorama) no pátio da escola, que foi uma prestação de serviços à comunidade, com exposição de produtos agrícolas e artesanatos da região, quando a Banda da Polícia Militar apresentou-se;
 - na apresentação da “Banda Sinfônica da Igreja Adventista do Sétimo Dia Movimento da Reforma”, de São Paulo, no espaço da Escola Estadual Luiz de Oliveira Machado, no bairro do Barroso (zona rural). Esta apresentação musical ocorreu devido ao trabalho de música que estava sendo iniciado com as classes de alunos de Educação Infantil da Prof. Jaqueline Palanca Correa, da EM Dom Paulo Rolim Loureiro. Esses alunos também tocaram com a referida banda, a música *Havia um pastorzinho*, utilizando instrumentos de percussão.

E como o projeto integrou todas as áreas de conhecimento trabalhadas na escola de Educação Infantil: Natureza e Sociedade; Linguagem; Artes Visuais e Cênicas; Matemática; Movimento e Música, cada uma delas explorou em seus objetivos e conteúdos aspectos pertinentes a seus respectivos campos de conhecimento.

Esse projeto envolveu direção, professores, funcionários, pais e comunidade, supervisão de ensino e coordenadora pedagógico-musical.

Neste mesmo ano a equipe desta escola tomou conhecimento do *Concurso V Prêmio Arte na Escola Cidadã - 2004* do Instituto Arte na Escola e quis participar. Como o regulamento do concurso não permitia inscrição de equipes, estas foram orientadas a se inscrever fazendo-se representar por uma professora. Para esse concurso o projeto foi colocado, pela equipe da escola, em nome da Profa Judite Maria Grilli Lovro, que muito havia se envolvido em todo esse projeto - e no projeto de música como um todo - tendo muitas idéias de procedimentos, desdobramentos e realizações com as crianças desde o ano anterior. O resultado foi que essa pequena escola de educação infantil, na zona rural de Mogi das Cruzes, foi classificada como finalista, ficando entre as quatro do Estado de São Paulo, nesse concurso nacional.

Nas assessorias às escolas passei também a levar música erudita por meio de vídeos do Walt Disney: *Fantasia* (selecionava uma por vez as obras que trabalharia: “Sinfonia Pastoral de Beethoven”; “Dança das Horas de Poncellli”); *Fábulas* (“Sinfonia da Fazenda”); e também por meio de CDs de música erudita destinados ao público infantil. A apreciação, contextualização se fizeram presentes, sendo que no fazer musical os temas dessas obras foram adaptados e trabalhados adequando-se à faixa etária das crianças.

Através dos eixos do ensino de música propostos pelos RECNEI e PCNs 1^a a 4^a séries: **Fazer** (interpretar, improvisar, compor) - **Apreciar** - **Refletir / Contextualizar** essas peças musicais passaram, aos poucos, a se integrar ao cotidiano das escolas.

Nas reuniões de assessoria com as equipes das escolas, algumas orientações / reflexões / vivências foram constantes:

- **Registrar as atividades desenvolvidas** de forma escrita, fazendo observações / comentários. Esses registros são poderosos auxiliares ao planejar as aulas posteriores: fazer diário de bordo, organizar portfólio, tirar fotos, gravar ou filmar.
- **Levar alunos a apresentações musicais e trazer à escola músicos**, pais ou familiares que toquem algum instrumento musical ou cantem. Fortalecer relações com a comunidade, instituições culturais, grupos artísticos e festas de tradição.
- Trabalhar o espírito lúdico, a sensibilidade, a musicalidade por meio das **brincadeiras cantadas**.
- **Incentivar os professores e coordenar o estudo e pesquisa:**
 - tocando / cantando / ensaiando
 - ouvindo e comentando CDs
 - procurando atividades diferenciadas
 - assistindo vídeos e programas televisivos
 - lendo textos / revistas / trechos de livros. Nas reuniões de assessoria foram encaminhados e/ou entregues a cada escola diferentes textos e/ou publicações sobre ensino de música e sobre educação de forma geral.

Em continuidade à vivência e ampliação da cultura musical docente foi organizada, para os integrantes do projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, uma ida a apresentação musical na Sala São Paulo, no Programa “O Aprendiz de Maestro”, para assistir ***Mozart Criança***.

Foram realizadas ainda, algumas reuniões com as diretoras dessas escolas, bem como com o grupo de supervisoras de ensino desta SME, e Leni Gomes Magi (Coordenadora do CEMFORPE). Eu apresentava a essas educadoras, que ocupavam diferentes funções e espaços que o projeto procurava articular, como o processo estava se dando, trocávamos idéias, esclarecíamos dúvidas, discutíamos e procedíamos a exercício de reflexão sobre a experiência em curso.

Também em 2004 foi feita avaliação diagnóstica e final por meio de instrumento de pesquisa, e avaliação durante o processo.

3.2. Ano de 2005

O projeto cresce! Em 2005 entram mais sete escolas:

CCII Sebastião da Silva (*Creche*)

- Diretora Marli Aparecida de Souza Machado
- Supervisora Aparecida Donizete de Moraes Yamamoto

EM Antonio Nacif Salemi (*Educação Infantil*)

- Diretora Alice Dias Nogueira
- Supervisora Conceição Aparecida Calcagno da Silva

EM Dr. Álvaro de Campos Carneiro (*Ensino Fundamental I*)

- Diretora Miriam Monteiro Marques
- supervisora Lúcia Mayumi Sagawa Takemoto

EM Prof. João Gualberto Mafra Machado (*Educação Infantil*)

- Diretora Rita de Cássia Rocha de Oliveira Luiz
- Supervisora Arlete Sakai Beono

EMESP Profa. Jovita Franco Arouche (*Educação Especial*)

- Diretora Saraí da Penha Aparecida Robadê
- Supervisora Lúcia Mayumi Sagawa Takemoto

EM Profa. Maria José Tenório de A. Silva ... (*Educação Infantil*)

- Diretora Rosa Quintanilha
- Supervisora Concedição Aparecida Calcagno da Silva

E.M. Prof. Mário Portes (*Ensino Fundamental I*)

- Diretora Rosana Petersen
- Supervisora Lúcia Mayumi Sagawa Takemoto

Com a entrada de mais sete escolas, e uma escola que não continuou neste ano (vindo retornar ao projeto em 2008), o total de escolas participantes foi para quatorze. Surgiu, então, a necessidade de se ter mais pessoas atuando nas escolas.

Um dia Leni (Coordenadora do CEMFORPE) me disse:

- Para o ano que vem têm várias escolas querendo entrar.

E eu respondi:

- Mas como faremos? Eu não vou dar conta de tudo isso.

Ao que Leni retrucou:

- Vamos pensar em monitores, você os ensina, coordena.

Respondi:

- Eu nunca fiz isso!

Aprender fazendo! Assim como fizera em 2003 com o projeto *Pedro e o Lobo na EM Dom Paulo Rolim Loureiro*, em 2004 com o projeto *Tocando, cantando,... fazendo música com crianças*, no *lócus* das oito escolas, e com toda a equipe escolar, em 2005 dávamos início à monitoria de música para aprender fazendo! Existiria melhor aprendizado para todos nós?

Esse aprendizado é significativo para nós quando ressoa, conversa com nossa história pessoal, quer dizer, é produto de uma ação conjunta de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação. Tudo isso junto realiza uma forma, uma imagem interna ou um conjunto delas. Mas é preciso que possamos enxergar na escuridão de nossa mina, passear com familiaridade pela nossa coleção, saber que são imagens que se repetem e variam infinitamente.

O trabalho com a imaginação pode manter viva a chama da flexibilidade.

(MACHADO, 2004, p. 31)

Cinco primeiras escolas de 2004, que já haviam recebido os instrumentos musicais, passaram a ter o acompanhamento semanal dos monitores de música. As demais, juntas às que entraram no projeto em 2005, contaram com minha assessoria mensal que continuou com

a mesma sistemática, tendo as supervisoras de ensino como parceiras. Havia escolas com turmas de EJA, que também foram atendidas pelo projeto.

Convidei para monitores professores de música da cidade de Mogi das Cruzes:

Camila Valiengo

Gustavo de Castro Lima

Luciana Massáro Cardoso Pereira de Souza

Telma Cristina Militão de Oliveira

Esses quatro monitores começaram, no início de 2005, e atuar nas salas de aula junto ao professor da classe. Eram previstos 30 minutos para cada classe, mas as escolas faziam ajustes e adaptações a partir do total de horas que cada escola tinha para sua monitoria de música. Cada escola, então, fazia seu cronograma: uma estabelecia um cronograma quinzenal de 50 minutos para cada classe; outra unia turmas e ampliava para uma hora o tempo de monitoria para um grupo unificado; outra estabelecia um tempo menor para as classes com crianças de faixa etária menor;... E assim, cada escola ia se adequando ao seu perfil e necessidade.

A cada 15 dias eu tinha encontros individuais com os monitores de música, e uma reunião grupal por mês. O foco eram questões de ensino de música, seus fundamentos e práticas. Empréstimos e indicações de livros, textos, CDs, CDROM,...era uma constante. Eles faziam relatórios semanais e me enviavam. Começamos, também, a utilizar e-mails para nossa comunicação.

A monitoria mensal começou somente nas escolas que já tinham seus instrumentos musicais. No mês de outubro chegaram os instrumentos musicais para as demais escolas, e outros monitores foram convidados. Com isso iniciaram-se as monitorias de música em todas as escolas do ano de 2005. Desses monitores novos, alguns eram da cidade, e os demais eram meus alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical, do Instituto de Artes da Unesp - São Paulo. Eram eles:

Camila de Queiroz (aluna do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Cassiano Santos de Freitas (aluno do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Francine de Paulo Martins Lima (profa de música de Mogi das Cruzes)
Geraldo Monteiro Neto (aluno do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Izabel Arruda Borges Carvalho (aluna do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Julianus Araújo Nunes (aluno do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Katiana Gonçalves Gurgel (aluna do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Luiz Fernando Garcia dos Reis (prof. de música de Mogi das Cruzes)
Marcos Antonio Nunes (prof. de música de Mogi das Cruzes)
Mônica Eichenberger Ludwig (aluna do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Olívia Selma Gomes (aluna do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)
Samuel Pereira Lopes (aluno do Instituto de Artes - Unesp / São Paulo)

Por minha solicitação, as escolas encaminharam-me cópia de seus PPP, de cujo conhecimento eu necessitava para proceder à coordenação dos trabalhos das 14 instituições, e assim melhor articulá-los com o projeto de música. A intenção era que música não fosse algo separado, mas, que viesse a se integrar ao projeto da escola, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, trabalhando na direção de um projeto interdisciplinar.

A partir de 2005 minhas funções de docente e assessora passam a incorporar a de coordenação pedagógico-musical, devido às necessidades apresentadas pelo projeto que se expandia. Função de coordenação que por parte da SME era partilhada com Leni Gomes Magi - Diretora do CEMFORPE e Luiza Conceição Silva - Chefe de Divisão de Projetos. É preciso registrar, neste capítulo que é de descrição, que essa pesquisa/projeto de formação contínua teve em todo seu período a imprescindível parceria, presença e envolvimento dessas duas educadoras.

Quanto a essa pesquisa é ainda importante afirmar que ela teve, desde o início, todo o suporte e parceria imprescindível da Secretária Municipal de Educação de Mogi das Cruzes,

Maria Geny B. A. Horle, bem como da Equipe Técnica desta SME, grupo de diretoras e equipes das escolas participantes.

No início de 2005 enviei à SME uma relação de *livros, CDs, DVDs: mídias da área de educação musical*, como indicação para serem comprados, pois, eram indispensáveis para o bom andamento do projeto. Eles foram comprados, e passei, anualmente, a complementar essa relação a cada ano, sempre com respectiva compra por parte da SME.

Passaram também a integrar o projeto, nesse ano de 2005, especialistas convidados, tanto para docência nos três cursos que foram organizados: *Vivências Musicais; Diversidades e singularidades: novas contribuições para o projeto de música;* e *Estruturação, Documentação, Acompanhamento e Montagem de Exposição de Projetos Pedagógicos;* como para os *workshops* .

Foram os seguintes os cursos, workshops e respectivas equipes docentes:

■ *Vivências musicais / 2005*, de 20hs, ministrado no período noturno, teve 98 participantes. Para esse curso, cada uma das escolas que fez parte do projeto em 2004 ficou responsável por uma noite do curso, nas quais as equipes dessas escolas fizeram relatos e organizaram vivências musicais com todos os participantes, procurando contribuir na formação contínua das equipes das escolas participantes do projeto. Esse curso tinha os seguintes *objetivos*:

- Contribuir para o desenvolvimento de projetos de música nas escolas da SME, fortalecendo este trabalho junto ao Projeto Pedagógico da Escola.
- Trabalhar com os três eixos de ensino – aprendizagem em Educação Musical: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação e reflexão / contextualização*, propostas pelos: RECNEI e PCN Arte - Música do MEC.
- Desenvolver atividades pedagógico-musicais investindo no conhecimento de “música” e do “ensino música”.

Quanto aos *Conteúdos*, o foco era o trabalho que já havia sido realizado em escolas pelas equipes a seguir citadas, agora coordenando no curso vivências de atividades musicais que haviam realizado anteriormente. Foram os seguintes:

- *Paisagens sonoras e arranjo instrumental*

EM Profa Emiliê Nehme Affonso

- *Musicalização na Educação Infantil*

EM Prof. Adolfo Cardoso

- *Os Saltimbancos - Fábula musical inspirada no conto dos irmãos Grimm: Os músicos de Bremen*

EM Prof. Antonio Paschoal Gomes de Oliveira

- *Pedro e o Lobo e De Pedro e o Lobo para outras culturas*

EM Dom Paulo Rolim Loureiro

- *Curtindo Música na Escola*

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro

- *Dança Minuê*

- *Grafiás e composições musicais infantis*

EM Prof. João Gualberto Mafra Machado

Profa Iveta M. Borges Ávila Fernandes

- *O Registro e a história sonorizada*

- Avaliação final: com reflexões/discussões sobre o curso com todo o grupo, e individualmente por meio de instrumentos de pesquisa.

CCII Profa Horácia de Lima Barbosa

Profa Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

Quanto ao *método / procedimento*, as aulas foram práticas (utilizando instrumentos musicais da SME e outros objetos sonoros) e teóricas, em cada dia do curso a cargo das escolas já nominadas, com propostas de trabalho grupais, utilizando metodologia de ação / reflexão / ação.

A *avaliação* foi concretizada no decorrer e no final do curso, esta última inserindo reflexões e trocas coletivas avaliando o processo e o resultado.

■ ***Diversidades e singularidades: novas contribuições para o projeto de música / 2005***, de 20hs, realizado período noturno, teve como público alvo as equipes das escolas participantes do Projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, contou com 104 participantes.

Os *objetivos* estabelecidos foram:

- Trabalhar com os três eixos do ensino – aprendizagem em Educação Musical: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação e reflexão / contextualização*, propostas pelos: RECNEI e PCN Arte - Música d MEC.
- Desenvolver atividades musicais e pedagógicas investindo no conhecimento de música e do ensino música.

Para os *conteúdos* previstos, diferentes especialistas foram convidados para integrar a equipe de docentes desse curso:

▪ *Instrumentos e Composição Musical*

Fernando Sardo (músico, compositor e luthiê)

▪ *Educação Musical na Escola*

Ilza Zenker Leme Joly (UFSCAR)

▪ *Ouvir e fazer música com crianças*

Josette Ferez (Escola de Música de Jundiaí)

- A Gênese da Notação Musical da Criança
Pedro Paulo Salles (ECA /USP)
- Cultura popular de tradição
Alberto T. Ikeda (IA-UNESP)
- *Música Étnica e Arranjos Musicais*
Magda Pucci (MAWACA)
- *O corpo: jogos e brincadeiras*
Geórgia Lengos (BALANGANDANÇA)

Quanto aos *métodos / procedimentos* estes foram por meio de palestras e algumas atividades práticas, procurando contribuir na formação contínua dos educadores(as).

A *avaliação* se processou no decorrer do curso, bem como no seu final, esta por meio de instrumento de avaliação final.

■ ***Estruturação, Documentação, Acompanhamento da Montagem de Exposição de Projetos Pedagógicos / 2005***

Com um total de 20hs, esse curso teve por meta a socialização da experiência para a comunidade, tanto das escolas como deste projeto de música da SME, e forneceu subsídios para possível apresentação em congressos, e para montagens de exposições para a comunidade.

Consistia em uma série de encontros para apresentação e discussão de parâmetros para reflexão sobre como documentar os processos pedagógicos, comunicando os resultados por meio de exposições públicas.

Como público alvo, esse curso foi planejado para o grupo de diretoras e coordenadoras das escolas do projeto, e realizou-se no período diurno, como formação em serviço. Suas aulas foram expositivas, com variados recursos de imagens, aliados a exercícios práticos e

planejamento da exposição dos PPP das escolas, que ocorreria no final do ano. Como convidada para ministrar esse curso tivemos a museóloga *Marília Xavier Cury*, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. (*MAE / USP*)

Seus *objetivos* eram:

- Apresentar a experiência da museologia na construção de processos participativos de reflexão sobre identidade e memória de comunidades e/ou grupos;
- Refletir sobre a documentação de projetos como parte da ação pedagógica.
- Pensar metodologia para selecionar produtos significativos dos projetos pedagógicos e documentar essas “coleções”.
- Entender como uma exposição é estruturada e montada.
- Resignificar o papel do professor e de outros agentes como construtores de identidade e memória educacional.

Quanto aos *procedimentos*, foram organizadas aulas para apresentação e discussão dos conteúdos, assim como para exercitar certas metodologias.

Para tanto os *conteúdos* foram os seguintes:

- O que é um museu e história dos museus.
- O museu e a comunidade: ecomuseu, museu de cidade, museu de bairro, museu escolar.
- O processo curatorial: aquisição, pesquisa, conservação, documentação, comunicação (educação e exposição)
- A documentação de projetos pedagógicos: o quê, como, por quê.
- Como conceber e montar uma exposição.
- Avaliação do processo de documentação e expositivo.

■ **Os workshops** ocorreram no período da tarde, cada um deles para um grupo de escolas, em horário de ROTE, e foram os seguintes:

- *Instrumentos e Composição Musical*

- Fernando Sardo (músico, compositor e lutiê)

▪ *Música e Educação Especial*

- Ilza Zenker Leme Joly (UFSCAR)

▪ *Música para bebês e crianças pequenas*

- Josette Feres (Escola de Música de Jundiaí)

▪ *Notação musical da criança*

- Pedro Paulo Salles (ECA/USP)

▪ *Música e Dança da Terra Paulista*

- Alberto Ikeda (IA / UNESP)

Música Étnica e Arranjos Musicais

- Magda Pucci (MAWACA)

Música, movimento e dança

- Geórgia Lengos (BALANGANDANÇA)

Os convidados para o curso e para os workshops eram de São Paulo, Santo André, Jundiaí, São Carlos. O cronograma foi organizado de forma que, à tarde eles coordenavam workshops, e à noite davam aula no curso.

O foco na vivência e ampliação da cultura musical e artística docente levou-nos a organizar, junto à equipe técnica da SME, três viagens a São Paulo, em 2005, convidando todos integrantes do projeto, com a mesma sistemática dos anos anteriores, para:

- *Assistir ao Show do Palavra Cantada - lançamento do CD Pé com Pé, no SESC Pinheiros / São Paulo*
- *Assistir ao Show do MAWACA - lançamento de caixa com 5 CDs do grupo, no SESC Pompéia / São Paulo*
- *Visitar o MASP (Museu de Arte de São Paulo), conhecendo o trabalho do serviço educativo desse museu, e procurando estabelecer conexões entre música e artes visuais.*

Durante o ano de 2005 professoras e diretoras de escola participaram de encontros e congresso, fazendo comunicações, e também publicando artigos no Jornal APASE, e na

revista da SME *Educando em Mogi*, sobre o trabalho que desenvolviam no projeto de música. Foram eles:

1. 2º ENCONTRO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO de Mogi das Cruzes - 18 e 19 de agosto de 2005, organizado pela equipe técnica da SME, no qual professoras de escolas que integravam o projeto fizeram comunicações sobre práticas pedagógicas que desenvolviam no projeto de música:

▪ *A água e o meio ambiente*

Elis M. de Araújo / M. Inês de S. F. Ribeiro, professoras da EM Dom Paulo Rolim Loureiro.

▪ *A criação de um arranjo musical*

Patrícia M. A. Conde, professora da EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro.²⁵

▪ *A interdisciplinaridade através da música*

Márcia da S. Gonçalves, e Mariana Aparecida Silva, professoras do CCII Sebastião Silva.

▪ *A música como fonte de aprendizado*

Luiz Fernando Garcia dos Reis, professor da EMESP Profa Jovita Franco Arouche.

▪ *Notação musical*

Simone Teodoro Silva Viana, professora da EM Dom Paulo Rolim Loureiro.

²⁵ Folder para comunicação/divulgação de trabalho apresentado pela Profa Patrícia M. A. Conde: “*Que tem na Sopa do neném? A criação de um Arranjo Musical*” : ver em ANEXO C.

2. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - MODOS DE SER EDUCADOR: ARTES E TÉCNICAS CIÊNCIAS E POLÍTICAS Realizado em Águas de Lindóia/SP, de 25 a 29 de setembro de 2005, pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP. Para esse congresso a SME de Mogi das Cruzes enviou um grupo de educadoras (professoras, diretora, supervisora, equipe técnica do CEMFORPE). Duas comunicações foram feitas sobre o projeto de música, e publicadas no livro eletrônico da PROGRAD-UNESP: “VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Modos de ser educador: artes e técnicas ciências e políticas - 2005 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”:

- *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, tendo como autoras Cristine de O. R. Barbosa (Professora); Darly A. de Carvalho (Diretora de Escola); Leni G. Magi (Diretora do Departamento Pedagógico); Lúcia M. S. Takemoto (Supervisora de Ensino); Luciana R. F. Abib (Professora); Marineide C. da Conceição (Professora); Patrícia M. A. Conde (Professora); Tânia N. da C. Prado (Professora).
- *Música na Escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Iveta M. B. A. Fernandes (Doutoranda da Faculdade de Educação da USP)

Para esse congresso a SME providenciou um folder para comunicação / divulgação / distribuição.²⁶

3. No Jornal APASE, logo em seguida a esse congresso, foi publicada uma matéria sobre a participação da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes: *Mogi das Cruzes participa do Congresso sobre Formação de Educadores*, de educadoras desta SME: HORLE, M. Geny B. A. ; MAGI, Leni G; TAKEMOTO, Lúcia M. S., respectivamente: Secretária de Educação, Diretora do Departamento Pedagógico e Supervisora de Ensino.

4. REVISTA EDUCANDO EM MOGI N.20 / 2005 - artigo “De Pedro e o Lobo para outras culturas - Escola Municipal Dom Paulo Rolim Loureiro - Finalista Nacional do V

²⁶ Folder para comunicação/divulgação do projeto de música para o VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: ver em ANEXO C.

Prêmio Arte na Escola Cidadã do Instituto Arte na Escola” de autoria da profa Judite M. G. Lovro

5. REVISTA EDUCANDO EM MOGI N.22 / 2005 - artigo “Terra...planeta música” de autoria da nova diretora da EM Dom Paulo Rolim Loureiro, Edilamar Regiane C. M. Pazini.

Neste ano, com a indicação de vários nomes, e posterior eleição do que as escolas preferiam, o projeto de arte da SME passou a se chamar “Educando com arte”, e compreendia o *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, e o projeto de Artes Visuais.

Em 2005, de acordo com o planejamento feito, houve no final do ano apresentação musical no Clube Náutico Mogiano, e exposição dos projetos das escolas. Cada escola elaborou sua “Ficha Técnica” relacionadas a seguir, da forma como cada uma delas foi enviada:

CCII Horácia de Lima Barbosa (*Educação Infantil - Creche*)

Título do projeto: “Salas Ambiente”

Turmas: Berçário, Minigrupo, Maternal, e Jardim

Áreas de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem (oral e escrita), Natureza e Sociedade, Matemática .

CCII Sebastião da Silva (*Educação Infantil - Creche*)

Título do projeto: “Crescer para a vida”

Turmas: Berçário, Infantil I, Infantil II, Infantil III

Áreas de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

EM Prof. Adolfo Cardoso (*Educação Infantil*)

Título do projeto: “Quem canta encanta”

Séries: Jardim I , Jardim II, Prontidão

Áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Conhecimento de Mundo, Música e Movimento.

E.M. Dr. Álvaro de Campos Carneiro (*Ensino Fundamental*)

Título do projeto: “Projetando a qualidade de vida”

Séries: Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries EJA: 1º ao 4º Termos

Disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História/Geografia, Educação Artística, Educação Física, Estudos da Sociedade e da Natureza

E.M. Antonio Nacif Salemi (*Educação Infantil*)

Título do projeto: " Brincando com os Sons "

Séries: Prontidão, Jardim I, Jardim II, Maternal

Áreas de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade

EM Prof. Antonio Paschoal Gomes de Oliveira (*Educação Infantil*)

Título do projeto: “Vivendo valores através das artes”

Séries: Jardim II, Prontidão

Áreas de conhecimento: Música, Movimento, Artes Visuais, Linguagem, Natureza e Sociedade, Matemática.

E.M. Prof^a Emilie Nehme Affonso (*Ensino Fundamental I*)

Título do projeto: “Tocando e Cantando, fazendo música na escola”.

Séries: 1ª a 4ª séries, E.J.A. 1º ao 4º Termos

Disciplinas envolvidas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física.

EM Dr. Isidoro Boucault (*Educação Infantil e Ensino Fundamental*)

Título do projeto: “Crescendo com Arte”

Séries: Educação Infantil, 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental

Disciplinas / áreas do conhecimento: transdisciplinar

EM Prof. João G. Mafra Machado (*Educação Infantil*)

Título do Projeto: “Alegria, agora e amanhã”

Séries: Infantil III, Infantil IV, Infantil. V

Áreas do Conhecimento: Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Música, Natureza e Sociedade.

EMESP Profª Jovita Franco Arouche (*Educação Especial*)

Título do Projeto: “ A construção de alternativa de sons na Educação Especial”

O Projeto é desenvolvido por alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Para onde também se expandiu o projeto, embora não tenha sido acompanhado por essa pesquisa.)

E.M. Profª Maria José Tenório de Aquino Silva (*Educação Infantil*)

Título do Projeto : “ Pequenos Cantores”

Séries: Jardim I - 4 anos, Jardim II – 5 anos, Prontidão – 6 anos

Áreas de Conhecimento: Matemática, Linguagem, Artes Visuais, Música, Natureza e sociedade

E.M. Prof. Mário Portes (*Ensino Fundamental*)

Título do Projeto “Valorizando a vida”

Séries: 1ª à 4ª Séries do Ensino Fundamental E.J.A. - 1º ao 4º Termos

Projeto Interdisciplinar

EM Dom Paulo Rolim Loureiro (*Educação Infantil*)

Título do projeto: “Terra...planeta música”

Séries: Classes multisseriadas Maternal, Jardim I, Jardim II, Prontidão

Áreas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música, Artes Visuais, Natureza e Sociedade.

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro (*Educação Infantil e Ensino Fundamental I*)

Título do projeto: “Fazendo arte na escola”

Séries: Educação Infantil: Jardim I, Jardim II, Prontidão

Ensino Fundamental: 1ª a 4ª Séries EJA: 1º ao 4º Termos

Áreas de conhecimento / Disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História / Geografia, Educação Artística, Natureza e Sociedade, Artes Visuais

A avaliação deste ano foi semelhante à do ano anterior, incluindo avaliação diagnóstica e avaliação final por meio de observação, conversas, reuniões e instrumentos de pesquisa.

3.3. Ano de 2006

O ano de 2006 iniciou-se com o desafio de assessorar e coordenar, no que se referia ao ensino de música e integração do mesmo com o projeto das escolas participantes da pesquisa. Neste ano uma escola saiu e oito escolas entraram, sendo que a SME também providenciou, no decorrer do ano, instrumentos musicais para as “novas” escolas, a saber:

CCII “Dr. Argeu Batalha” (Creche)

Diretora: Meire Valéria Gonçalves Tomizawa

Supervisora: Arlete Sakai Beono

CCII “Profª Ignez Maria de Moraes Pettená” (Creche)

Diretora: Eulália Anjos Siqueira

Supervisora: Helaine Cristina Bio Margarido

EM “Vereadora Astréa Barral Nébias” (Ensino Fundamental)

Diretora: Kelen Cristiane dos Santos Chacon

Supervisora: Helaine Cristina Bio Margarido

EM “Prof^a Guiomar Pinheiro Franco” (Ensino Fundamental)

Diretora: Rosemeire Tonete de Carvalho

Supervisora: Lucy Ribeiro da Silva

EM “Prof^a Maria Colomba Colella Rodrigues” (Educação Infantil)

Diretora: Eliana Souza Coelho

Supervisora: Sara Aparecida Escobar Cucick

EM “Prof^a Marlene Muniz Schimidt” (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Diretora: Ana Lucia Fernandes Gonçalves

Supervisora: Aparecida Donizete de Moraes Yamamoto

EM (R) “Cid Torquato”

Vinculada à EM "Astrea Barral Nebias"

EM (R) “Prof^a Sebastiana de Carvalho”

Vinculada à EM " Prof^a Marlene Muniz Schimidt”

Com essa ampliação do número de escolas, o total dos monitores de música no decorrer de 2006 foi para dezenove. Outros sete monitores entraram para o projeto. Desses, dois eram de Mogi das Cruzes, dois eram da cidade vizinha de Suzano, e os demais eram alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical, do Instituto de Artes da Unesp - São Paulo. Eram eles:

Ana Célia de Lima Viana (Aluna do Instituto de Artes da Unesp - São Paulo)

André José Rodrigues Junior (Suzano)

Daniele da Costa Matos (Mogi das Cruzes)

Elaine Cristina Raimundo (Aluna do Instituto de Artes da Unesp - São Paulo)

Everton David Gonçalves David (Suzano)

Guilherme Ferreira Dela Plata (Mogi das Cruzes)

Wasti Silvério Ciszewski (Aluna do Instituto de Artes da Unesp - São Paulo)

Os *monitores de música* também atuaram semanalmente nas escolas, e tinham reuniões individuais de acompanhamento e grupais (grupo de estudos mensais) comigo, coordenadora pedagógico-musical do projeto, além de trocarmos inúmeros e-mails e continuar o empréstimo de livros, revistas, CDs, DVDs de meu acervo pessoal. O tempo do monitor de música para atuação junto ao professor em cada classe passou a ser de 30 minutos para Educação Infantil e 40 minutos para Ensino Fundamental. Neste ano organizei uma visita à Escola de Música de Jundiaí, com a finalidade de levar os monitores para assistir aulas de iniciação musical da Profa Josette Feres, com seus grupos de bebês e crianças pequenas. A finalidade era propiciar algumas vivências de docência com crianças bem pequenas, e com isso enriquecer as práticas dos monitores de música.

Foram planejadas apresentações musicais das escolas que integravam o projeto, para pais e comunidade, o que aconteceu em outubro, no mesmo local do ano anterior, no Clube Náutico Mogiano, espaço da cidade que tinha condições de abrigar evento desta proporção. Todas as escolas se apresentaram: foram dois dias e uma noite de apresentações! Toda estrutura necessária foi providenciada pela SME, bem como folder e programas impressos. Além dos ônibus para transportar as crianças, organização do espaço, sistema de som, toda uma estrutura para receber um público de tal extensão.

Os monitores muito contribuíram, tanto na preparação das músicas, elaboração dos mapas de palco, como em toda organização da seqüência das apresentações: troca de instrumentos musicais, microfones, entrada e saída de palco, ... Isso em todas as apresentações anuais feitas pelo projeto até 2007!

Apresentações Musicais Inter-comunidades escolares aconteceram no 2º semestre, nas escolas que fizeram opção por essa modalidade: combinados entre pares de escolas, para levar e também receber apresentações musicais.

A equipe técnica da SME também organizou todo um esquema para que o atendimento às escolas se processasse a contento. Para isso providenciou:

1. Reuniões de assessoria de música às escolas, como formação contínua em música e ensino de música, em serviço, de toda equipe escolar, quando então eu trabalhava com:

- 1.1. escolas que desenvolviam o projeto há mais de 02 anos: assessoria semestral para grupos de escolas, no espaço das ROTES;
- 1.2. escolas que desenvolviam o projeto a partir de 2005: assessoria trimestral para grupos de escolas, no espaço das ROTES;
- 1.3. escolas que iniciaram o projeto em 2006: assessoria em março, abril, maio, junho, agosto, setembro em cada escola e em grupos de escolas, no espaço das ROTES.

2. Reuniões em que prestava assessoria pedagógico-musical a:

- 1.1. *Diretoras de Escola* (individuais e grupais);
- 1.2. *Supervisoras de Ensino*

3. Reuniões mensais para articulação entre esta *coordenadora pedagógico-musical*, e a *coordenação do CEMFORPE* por meio de sua equipe técnica.

É importante destacar também que (...) essa forma de planejamento processual comunicacional - hipóteses de trabalho, observação e registros de dados do trabalho cotidiano, análise e avaliação geral - constituem simultaneamente etapas do processo de ensino e de pesquisa em ensino, que fazem do professor e do aluno - vale dizer da escola - (direção e monitores de música) instâncias de produção de conhecimento,... (PENTEADO, 2002, p. 61)

4. *Compra de livros, CDs, DVDs para educação musical.* A cada ano, a partir de 2004, passei a enviar à SME uma relação de livros, CDs, DVDs: mídias da área de educação musical, como indicação de aquisição para todas as escolas, pois, eram indispensáveis para o bom andamento do projeto. Sempre com a respectiva compra providenciada pela SME.

■ Em 2006 a SME realizou o **3º ENCONTRO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOGI DAS CRUZES**, em 28 e 29 de setembro de 2006, no qual participaram educadores fazendo relatos e/ou vivências sobre práticas de seus trabalhos em ensino de música: ADIs, professoras, diretoras, e também monitores de música do projeto. A seguir os temas e respectivos autores das comunicações:

▪ *Eu!! Um ser musical?? Mas eu não entendo nada de música!!*

Silvia R. M. Quintanilha - Diretora de escola, Maria Verônica S. Carvalho - Profa de Educação Infantil, Érica Cristina Araújo, Nancy R. da S. Martins, Rosana S. da C. Rodrigues e Simone G. Pires - ADIs - CCII Horácia de Lima Barbosa

▪ *Alfabetização através da música*

Márcia da Silva Gonçalves - EM Dr. Álvaro de Campos Carneiro

▪ *Meio ambiente: integrando valores, arte e música na escola*

Darly A. de Carvalho - Diretora de Escola, Ana Claudia B. G. de Castro, Marinice R. Alvim, Rosana A. M. de Miranda, Tânia N. da C. Prado - Profas de Educação Infantil - EM Prof. Antonio Paschoal Gomes de Oliveira

▪ *Vivências de atividades musicais*

Luciana Massaro C. P. de Souza, Guilherme F. Della Plata, Geraldo Monteiro Neto - Monitores do Projeto de Música

▪ *O desenvolvimento da linguagem musical e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem*

Telma Cristina Militão de Oliveira - Monitora do Projeto de Música

▪ *Meio ambiente e música*

Edilamar Regiane C. M. Pazini - Diretora de Escola, Fabiana de O. Francisco - Profa de Ensino Fundamental, Elis M. de Araújo, Maria Inês S. F. Ribeiro - Profas de Educação Infantil e Kátia Cilene S. Garcia - ADE - EM Dom Paulo Rolim Loureiro

▪ *Contextualizando música e artes*

Débora de S. B. Franco - Profa de Educação Infantil - EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro

▪ *Jogos de improvisação musical. Contribuições de H. J. Koellreutter para a Educação Musical*

Camila Valiengo - Monitora do Projeto de Música

E quanto às publicações na revista da SME, a *Educando em Mogi*, em 2006 os artigos escritos e respectivos autores foram os seguintes:

REVISTA EDUCANDO EM MOGI N.26 / 2006 - os artigos:

- *A importância da Música na Educação Infantil*, de autoria da profa Dulcimar S. da Silva, da Escola Municipal Profa Maria José Tenório de Aquino Silva.
- *Explorando o maravilhoso universo musical*, de autoria das profas Ana Cristina Picolomini, Ciomara R. P. de Miranda, Rosangela L. F. de Mello e Silvana A. de Ávila, da Escola Municipal Dr. Isidoro Boucault..
- *Educação Musical*, de autoria da profa Judite Maria Grilli Lovro, da Escola Municipal Dom Paulo Rolim Loureiro.
- *VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, de autoria da profa Maria Inês de Souza Filardi, da Escola Municipal Prof. Sérgio Hugo Pinheiro.

REVISTA EDUCANDO EM MOGI N.28 / 2006 - o artigo:

• *Projeto Meio Ambiente: Terra... Planeta Música*, de autoria da diretora Edilamar Regiane C. Macedo Pazini, da Escola Municipal Dom Paulo Rolim Loureiro.

REVISTA EDUCANDO EM MOGI N.29 / 2006 - o artigo:

• *Tem música no berçário*, de autoria da ADI Nancy R. da S. Martins, do Centro de Convivência Infantil Integrado Horácia de Lima Barbosa.

Em Dezembro de 2006 a **Revista Nova Escola** lançou uma edição especial: **ARTE - 20 projetos e 30 atividades para turmas de creche a 8ª série** [Música - Teatro - Artes Visuais - Dança] Entre os projetos e/ou escolas escolhidos, a **Nova Escola** selecionou uma escola integrante do projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*: EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro para apresentação de seu trabalho.²⁷

No 1º e no 2º semestres, dando continuidade à vivência de ampliação da cultura musical e artística docente, foram organizados grupos para assistir ao musical *O Fantasma da Ópera* no Teatro Abril, em São Paulo, para cuja programação os educadores foram preparados.

O ano de 2006, assim como os anteriores, também propiciou cursos para os participantes do projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*. Foram eles:

- *Música: linguagem pedagógica integrante do Projeto Pedagógico da Escola*
- *Música: linguagem pedagógica integrante do Projeto Pedagógico da Escola*
- *Música na EJA*

■ *Educação musical nas escolas: ampliando horizontes (Módulo I)* - 2006 (40h), com 56 participantes, tendo como público alvo educadores de escolas que integraram o projeto de

²⁷ Matéria publicada na Revista “Nova Escola” sobre o trabalho de ensino de música na EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro: ver em ANEXO D.

música. O *objetivo* desse curso era: Ampliar vivências e conhecimento de música e ensino de música, por meio de reflexões e práticas.

Quanto aos *conteúdos e respectivos docentes tivemos*:

- *Cultura Popular/folclore e Educação: para além do “mês do folclore”, dos espetáculos e do patrimônio imaterial*

Alberto T. IKEDA (Instituto de Artes / UNESP – São Paulo)

- *Explorando sons: oficina de percussão corporal*

Barbatuques / São Paulo

- *Música na educação infantil*

Teca Alencar de Brito (Teca Oficina de Música / SP)

- *A notação musical da criança*

Pedro Paulo Salles (Escola de Comunicações e Artes / USP)

- *Desenrolando brincadeiras*

Chico dos Bonecos

- *A criação musical*

Pedro Paulo Salles (Escola de Comunicações e Artes / USP)

- *Dança e movimento na educação da criança*

Geórgia Lengos (Balangandança / SP)

- *Avaliação final com propostas para 2007*

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Instituto de Artes / UNESP)

Equipe técnica da SME

Os *procedimentos* foram variados, e diferentes linguagens utilizadas. Houve aula expositiva, práticas grupais de exploração, criação, interpretação. Foram solicitadas algumas atividades a serem desenvolvidas pelos cursistas em suas escolas: relatos de experiências; pesquisa e desenvolvimento de atividades semelhantes às que os participantes vivenciavam na aula.

No final do curso instrumento de *avaliação* final foi utilizado, assim como os trabalhos solicitados.

■ ***Música: linguagem pedagógica integrante do Projeto Pedagógico da Escola*** (40h), tendo como público alvo as diretoras de escola, as supervisoras de ensino e a equipe técnica da SME, contou com 33 participantes, e foi em serviço. Curso que tinha como ***objetivo***: - Subsidiar a liderança para articular e coordenar a integração da linguagem musical, ao PPP da escola.

Foram os seguintes os conteúdos e respectivos docentes:

- *Algumas implicações da educação musical no desenvolvimento da criança: Tocando e cantando,...fazendo música com crianças: fundamentos, práticas, avanços e desafios*

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Instituto de Artes / Unesp)

- *Do que estamos falando quando nos referimos à musicalização de crianças? (Coordenação e gestão na Escola de Música de Jundiaí, com visita à esta escola em Jundiaí.)*

Josette Feres (ESCOLA DE MÚSICA DE JUNDIAÍ)

- *Gestão e Coordenação do trabalho na escola: regendo a reconstrução crítica e solidária do projeto pedagógico da escola*

Helenice Maria Sbrogio Muramoto (APASE)

- *Projeto de vida, Projeto Pedagógico, Projeto de Sociedade: uma articulação possível?*

José Cerchi Fusari (FEUSP)

- *Como lidar com a interdisciplinaridade?*

Ana Maria dos Reis Taino (Faculdades Integradas de Jacareí - GEPI da PUC/SP)

- *Gestão e Coordenação do trabalho na escola: coerência para lidar com gente e com o conhecimento*

Helenice Maria Sbrogio Muramoto (APASE)

- *A educação musical de crianças: como avaliar o processo de aprendizagem musical?*

Teca Alencar de Brito (TECA OFICINA DE MÚSICA/ SP)

- *Avaliação de final de ano com Propostas e Planejamento para 2007*

José Cerchi Fusari (FEUSP)

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (IA / UNESP)

Equipe Técnica da SME

Os *procedimentos* foram aulas expositivas, atividades grupais, diálogo com os participantes, observação de aula de iniciação musical com crianças pequenas.

A *avaliação* foi feita a partir dos trabalhos solicitados e entregues, e por meio de instrumento de avaliação final.

Embora não fosse o foco dessa pesquisa, não é possível deixar de registrar a extensão do projeto também na EJA. Destinado às diretoras de escolas com classes de EJA, e aos monitores de música que trabalhavam com EJA, foi organizado no 2º semestre de 2006, na

EM Profa Guiomar Pinheiro Franco, um encontro com Arthur Iraçu Amaral Fuscaldo, no qual o tema foi “A música na aula de EJA”.

No decorrer de 2006 propus que lançássemos uma publicação do projeto. Acreditava que já era o momento. A idéia foi aceita pela SME e iniciamos o período de concepção e criação do que veio a se tornar o Cadernos *Tocando e cantando*. Nome escolhido pelo grupo que se reuniu 3 noites no espaço de uma das escolas da rede municipal. Todos da rede de ensino municipal, participantes do projeto, foram convidados. Discutimos o porque dessa publicação, levei várias revistas e cadernos para pesquisa e consultas durante a reunião, e grupalmente discutimos quais e quantas seções a publicação teria. Em nossa primeira reunião desse processo de construção do que viria a se chamar Cadernos “Tocando e cantando”, os três grupos formados assim explicitaram os *objetivos desta publicação*:

GRUPO 1

- Defender a idéia da introdução da música como meio de formação – o caderno em si. / Transformar a publicação em instrumento de formação para o professor. / Fazer parte da bagagem que o professor utilizará no dia a dia.
- Mostrar de forma clara, objetiva e simples, a importância da introdução do se fazer música com instrumentação, vocabulários, permitindo o enriquecimento do trabalho do professor com novas idéias e segurança / A transformação que se faz visível tanto no professor quanto nas crianças e na escola.
- Defender o porquê e o para quê trabalhar com músicas diversificadas e informar os meios para que isso seja possível. / Mostrar ao professor como pode ser simples e fácil despertar e estimular o trabalho com a diversidade de músicas sem extinguir os gostos das crianças, permitindo à criança ampliar e ser capaz de discernimento de significados, de interpretação associada à sensibilização e à ampliação de conhecimentos.

GRUPO 2

- Socializar experiências bem sucedidas do projeto de música, que sejam fundamentadas teoricamente, e partilhar diversos conhecimentos relacionados à musicalização infantil e à produção musical sócio-histórica e cultural da humanidade.

GRUPO 3

- Contribuir para o aprimoramento profissional dos educadores da rede municipal de educação de Mogi, sendo um agente “divulgador” das produções científicas, estudos, projetos e práticas educativas voltadas para o mundo da música.²⁸

Como nos outros anos, além da avaliação no processo, houve avaliação final em 2006, com propostas para 2007.

3.4. Ano de 2007

Ao chegar em 2007 havia todo um movimento em torno do grande evento que seria realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes: o **Forum Mundial de Educação do Alto Tietê**, que teve lugar no mês de setembro. Um grande evento em todos os sentidos, para o qual a cidade se preparou!

Neste ano, apesar de termos recebido novas solicitações de adesão, não houve ampliação do número de escolas; entendemos, a SME e eu, que nesse momento ampliar novamente o número de escolas poderia comprometer as metas pretendidas. Era o momento de focar nas que já faziam parte do projeto.

Por motivos pessoais de saúde, em 2007 passei a exercer a coordenação presencial numa proporção de 30%, quando fazia reuniões com os monitores de música em minha casa, em São Paulo; os restantes 70% à distância utilizando recurso de e-mails e telefonemas.

Neste ano foram realizados os cursos:

²⁸ Material recolhido em nossa 1ª reunião do CADERNO DE MÚSICA, 25 05 06, na qual estavam presentes 3 diretoras, 1 monitora de música, 13 professoras, 1 supervisora de ensino, a diretora do CEMFORPE, e eu.

■ ***Educação musical nas escolas: ampliando horizontes*** - Módulo II, de 30hs, destinado a: professores, ADIs, coordenadores, orientadores de música, diretores, supervisores, equipe técnica da SME, teve 71 participantes. Seus temas e docentes foram:

- *Culturas populares: folclore na educação*

Alberto T. Ikeda (Instituto de Artes / Unesp)

- *As muitas músicas da música*

Teca Alencar de Brito (TECA OFICINA DE MÚSICA)

- *Cantando com crianças*

Regina Kinjo (Centro de Estudos Musicais Tom Jobim / Projeto Guri)

- *Instrumentos musicais no fazer musical*

M. Berenice S. de Almeida (Escola Municipal de iniciação Artística (EMIA))

- *Interpretando canções do repertório infantil*

Hélio Ziskind

- *Corpo e movimento na educação da criança*

Geórgia Lengos (BALANGANDANÇA)

- *Explorando e percutindo sons corporais*

Barbatuques

Quanto aos *procedimentos* foram aulas com forte componente prático, com ênfase em oficinas, sendo que a fundamentação teórica estava também presente. A *avaliação* no final do curso foi feita por meio de instrumento de avaliação.

Neste mesmo ano a monitora de música Camila Valiengo fez uma comunicação sobre o projeto: *Tocando e cantando,...desenvolvendo a linguagem musical na rede municipal de ensino* no XVI Encontro Anual da ABEM em Campo Grande (MS), que foi publicado no ANAIS ABEM 2007 (CD-ROOM).

No segundo semestre de 2007 foi lançado o Cadernos *Tocando e Cantando*²⁹, pela Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, tendo minha autoria enquanto Coordenação e Supervisão. Pretendendo alimentar o processo contínuo de formação docente, apresentava artigos escritos pelos educadores da rede municipal, socializando assim os conhecimentos produzidos. Com a proposta de conter textos de educadores das escolas do projeto (ADIs, professores, coordenadores, orientadores de música, diretoras, equipes de escolas, e convidados), o caderno apresentava as seguintes seções e artigos:

- Entrevista e/ou artigo de especialistas na área

- **Entrevista Teca Alencar de Brito**, tendo como autoras as profas Maria Inês de M. F. de Miranda e Marta K. Kaku.

- Desafinando – experiências e suas reformulações

- **Plim!** De autoria da profa Maria Inês de M. F. de Miranda e da monitora de música Wasti S. Ciszevski.
- **Africanidades**, tendo como autoras as profas Cátia M. de Almeida e Márcia C. Pires.

- Músicos da região

- **Na trilha do ritmo em Mogi**. Reportagem: profa Márcia da S. Gonçalves . Edição: monitora de música Izabel Borges.

- Com a mão na massa / Projetos – Relatos

- **Um passeio no Trenzinho do Caipira**, de autoria da profa Lídia P. dos Santos.
- **Brincando de ninar**, de autoria da profa Jussara M. R. Lavra.
- **Projeto Música**, de autoria da profa Maria Verônica da S. C. de Paula.
- **Carneirinho 1,2,3**, de autoria da profa Patrícia M. A. Conde.
- **Projeto Brincando com os sons**, de autoria da Equipe escolar da EM Anonio Nacif Salemi.

²⁹ Ver em ANEXO E alguns artigos publicados no Caderno Tocando e Cantando.

• **A história de um projeto de música que encanta, educa e está a caminho da felicidade**, tendo como autoras: a diretora Edilamar R. C. M. Pazzini; a profa M. Inês de S. F. Ribeiro; a ADE Kátia C. S. Garcia; a Membro do Conselho de Escola e mãe de alunos Eliana M. I. Yamakawa; a mãe de alunas Helena L. S. M. Hasegawa.

• **Cantando, brincando,...fazendo música com crianças**, de autoria da diretora Darly A. de Carvalho

• **Variedade de repertório com crianças da creche**, tendo como autoras as profas Márcia da S. Gonçalves e Marina A. da Silva.

• **Devolvendo sorrisos através da música**, do monitor de música Geraldo Monteiro Neto.

• **Quando se aprende com o aprendiz**, da monitora de música Olívia Gomes.

- *Hã? Heim? Traduzindo o musiques*

• **O som e suas propriedades**, tendo como autoras a monitora de música Izabel Borges e as profas Regina Alvim e Rosana A. M. de Souza.

- *Batuta – curiosidades relacionadas às músicas, músicos e instrumentos*

• **Batuta - o nosso Quis / Aprenda e divirta-se**, tendo com autores o prof. Adherbal Ferreira Jr e a monitora de música Camila de Queiroz.

- *Indicação de livros, sites, CDs, DVDs*, tendo como autores o monitor de música Geraldo M. Neto e da profa Patrícia M.A. Conde

- *Brincadeiras cantadas / Jogos musicais*

• **Jogo do silêncio**, tendo como autoras as profas Cristiane de O. R.. Barbosa e Luciana R. F. Abib.

• **Brincadeiras**, de autoria da Equipe /Escolar da EM Profa Maria Colomba Colella Rodrigues.

• **A música na Educação Infantil**, de autoria da Equipe Escolar do Centro de Convivência Infantil Integrado Profa Igenes Maria de Moraes Pettená.

- *Conhecendo práticas e teorias*

• **Tocando história, tocando Orff**, de autoria da monitora de música Camila Valiengo.

• **Por que relatar nossas experiências?** Autoria da monitora de música Wasti S. Ciszewski.

• **Percebendo e desenhando os sons - O registro musical na Educação Infantil**, de autoria da profa Judite M. G. Lovro.

- **Música e aprendizagem**, de autoria da monitora de música Telma C. M. de Oliveira

Para os encaminhamentos finais dessa publicação é necessário salientar a colaboração voluntária de duas ex-alunas e ex-monitoras de música do projeto: Isabel Arruda Borges de Carvalho e Olívia Gomes, que trabalharam conosco enquanto auxiliares em pesquisa e revisão de textos.

Os projetos nas escolas, durante o ano de 2007, deram continuidade ao que já se vinha fazendo no decorrer do projeto, bem como à atuação dos orientadores de música, anteriormente denominados monitores. A liderança e entusiasmo da Profa Patrícia M. A. Conde, junto ao orientador de música Geraldo Monteiro Neto, e à diretora da EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro, Silmarli de Souza Mello Soares, foi neste ano a primeira de uma série de turmas que se sucederam, em levar alunos para assistir ao “Programa Descubra a Orquestra” da Sala São Paulo. A SME DE Mogi das Cruzes, por meio de seu “Projeto Caminhando e Conhecendo”³⁰, foi que disponibilizou os ônibus para que a escola levasse alunos à São Paulo.

Por ser 2007 o ano em que Mogi das Cruzes foi sede do **Fórum Mundial de Educação do Alto Tietê**, o grupo de diretoras resolveu fazer a edição de um DVD com todas as escolas, para apresentar neste evento o projeto **Tocando, cantando,...fazendo música com crianças**. O trabalho de Rita de Cássia Rocha de Oliveira Luiz, Maria Inês de Melo Faria Peixoto de Miranda e Patrícia Maria Aguiar Conde, respectivamente: Diretora de Escola, Coordenadora de Escola e Professora de escola, autoras do roteiro do DVD “Tocando e cantando,.. fazendo música com crianças”, sintetiza o espírito do projeto registrando momentos significativos do processo, articulando com um texto oral os seus múltiplos significados, que para além das palavras, se inscrevem nas imagens apresentadas.

Em 2007, por solicitação da SME de Mogi das Cruzes, elaborei um novo projeto de pesquisa, com o mesmo nome, agora em parceria com o Instituto de Artes da Unesp, Campus de São Paulo, e com a Fundunesp, ampliando desta forma a articulação entre instituições e tendo agora os monitores como pesquisadores estagiários da Fundunesp.

³⁰ O Projeto Caminhando e Conhecendo tem como objetivo incentivar a realização de excursões de caráter educativo, como parte integrante da proposta escolar. Cada escola planeja as excursões que realizará e a SME fornece os ônibus para transporte. Todos os alunos devem participar da atividade, sem custo para a família.

Tomei então setembro de 2007 como finalização da coleta de dados dessa pesquisa, que já se mostravam suficientes para a elaboração de princípios orientadores de projetos de formação contínua de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que ensinam música para as crianças, tendo por meta a conquista da autonomia e da autoria dos docentes e das escolas.

Por enquanto, espero ter delineado um ponto de partida: olhar [e escutar] a paisagem dos contos [e das sonoridades] pela janela, por uma janela particular, como a que acabo de apresentar até aqui, significa recolher dados para que se configure uma determinada intenção. (MACHADO, 2004, p.35)

O que essas paisagens sonoras e visuais podem mostrar?

Capítulo 5

Projetando e tecendo, tecendo e projetando o tapete: análise do desenvolvimento do projeto

O sentido está além das aparências, em pistas que se ocultam em um determinado tipo de árvore, na beleza do sol levante, no perfume de certo conjunto de flores douradas, na fumaça que vem da chaminé de uma cabana perdida no meio da densa floresta. (MACHADO, 2004, p.25)

Procuro nesse capítulo o sentido das vivências sonoras que compuseram os caminhos dessa pesquisa, enveredando-me pelas suas pistas. Busco emergir da fumaça que, quando mergulho na vivência dos fatos, pode embaçar uma visão mais clara dos sentidos dessa experiência.

O projeto de formação contínua de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em ensino de música, constituiu-se processualmente em uma seqüência que compreende três momentos.

O primeiro deles realizado ao longo dos anos 2002 e 2003, solicitado pela SME de Mogi das Cruzes, preocupada com a qualificação contínua docente e compreendeu cinco módulos de cursos. Embora referenciados nas questões de ensino das escolas, elas nem sempre eram o *locus* de sua ocorrência.

O segundo momento teve início em meados de 2003 dando origem ao projeto *Pedro e o Lobo*, inspirado na obra de Prokofiev, por iniciativa da EM Dom Paulo Rolim Loureiro, uma pequena escola rural que tinha grande vontade de saber e ensinar música para crianças, fazia muitas perguntas. A cada assessoria solicitava mais, trazia realizações e mais queria, o que levou ao desenvolvimento do projeto de formação contínua para o ensino de música realizado no espaço da escola e envolvendo toda a equipe pedagógica (professoras e diretora). O êxito desse projeto em 2003, propiciou em 2004 a sua expansão para oito escolas solicitantes, (incluindo nessa contagem a EM Dom Paulo Rolim Loureiro), em uma versão aprimorada intitulada *De Pedro e o Lobo para outras culturas* (nome dado pela escola) e que

passou a focalizar músicas componentes da cultura de outros países (japonesa, alemã, polonesa, chinesa, etc).

O terceiro momento teve início em 2005, com a introdução de monitores de música no projeto e a solicitação progressiva de inclusão por novas escolas que vão compor o universo de 23 dessa pesquisa, que se estendeu até 2007. Essas escolas inspiraram-se nas idéias que orientaram “*Pedro e o Lobo*”: realizar-se no *lócus* da escola, abranger toda equipe escolar, ser interdisciplinar e integrar-se ao projeto da escola.

Debruçando-me inicialmente sobre a seqüência da pesquisa em seus três momentos, a primeira evidência que se explicita é o fato de ter começado com um projeto da SME de Mogi das Cruzes e se consubstanciado em projetos das escolas.. Ou seja, os cursos disponibilizados no primeiro momento despertaram os participantes para o **exercício de sua autonomia profissional** que se revela no segundo momento com a iniciativa de solicitação de construção de projeto com a equipe da escola e no *lócus* da escola, que dá origem ao “*Pedro e o Lobo*” e ao seu desdobramento em “*De Pedro e o Lobo para outras culturas*”. **Autonomia** que é levada adiante e se aprofunda nas demais escolas participantes, cada uma delas enveredando por temas/músicas diversos.

A experiência de participação e construção coletiva, propiciada por projeto de formação contínua, que aposta na capacidade de mudança do professor, estimula a auto-estima dos docentes, o que, certamente, explica o sucesso alcançado e permite compreender a resistência constatada em outras situações em que os projetos são apresentados às escolas prontos e acabados por diferentes Secretarias de Educação, circunstância em que são acolhidos pelos professores como pacotes que interferem autoritariamente em sua programação e desconsideram a sua profissionalidade. Em consequência são rejeitados e boicotados, a despeito até da boa qualidade que possam ter. O que indica que em projetos que visam a qualificação contínua docente, como o aqui pesquisado, os cursos do primeiro momento, assessoria no *lócus* da escola com toda a equipe e workshops ao longo do caminho, como importantes “despertadores” da iniciativa para a autonomia profissional docente.

Um olhar analítico ao longo do desenrolar do projeto *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, explicita como procedimentos componentes desses três momentos anteriormente explicitados:

- 1. Cursos e *workshops***
- 2. Apreciação estética e práticas de ampliação da cultura musical docente**
- 3. Apresentações musicais**
- 4. Participações/Comunicações em eventos, Publicações, Produções**
- 5. Avaliação**
- 6. Assessorias, Monitorias, Coordenação**

O que a passagem de um para outro momento nos revela sobre o sentido do percurso dessa pesquisa-intervenção? Detenhamo-nos nelas.

Do primeiro para o segundo momento caminhamos da incorporação progressiva de novos conhecimentos, procedimentos, atitudes, valores do primeiro momento, para a assunção da autonomia profissional no segundo momento; e deste para o terceiro, para a socialização da experiência e dos registros dos conhecimentos produzidos, ampliando a cultura musical docente, fortalecendo a profissionalidade.

1. Cursos e *workshops*

A respeito dos cursos observamos que, de 2002 a 2007, eles foram se transformando, indo cada vez mais de encontro às necessidades dos professores e das escolas, indo de um conhecimento de música e de ensino de música mais gerais para as necessidades mais específicas e possibilidades do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Houve um aprendizado no que diz respeito ao que propor e quais procedimentos eleger, para que esse professor, que não tinha conhecimento musical específico, pudesse também trabalhar com música na escola, à semelhança da maioria dos músicos populares de nosso país. Ou seja, nosso foco não seria o aprendizado musical por meio do código musical tradicional, da grafia musical, mas, pela vivência, percepção sonora e musical, pelo conhecimento que passavam a adquirir da música como linguagem sonora. Tudo isso tendo em vista a meta ampla de propiciar ao aluno o gosto pela música e a familiaridade com a possibilidade de se expressar por meio dela.

Os cursos vieram contribuir para o conhecimento de propostas de ensino que não eram semelhantes às que os educadores relatavam de sua experiência de vida na educação formal.

Mas, que consideravam os seus relatos de experiências de vida na educação informal. Os cursos traziam propostas de superação de um ensino de música descontextualizado e insípido para os alunos, como havia acontecido na educação básica de muitos docentes. E também traziam superação de algumas práticas de aulas dos próprios cursos que ministrávamos, que não se mostraram adequadas aos objetivos que pretendíamos alcançar. Precisávamos aprender junto a esses educadores de que modo trabalhar com eles, que tinham uma vontade grande de atuar com música, mas, que em sua formação não haviam tido a possibilidade de aquisição desse conhecimento. Não se podia perder de vista que “ ao ensinar aprendemos”.

Os três eixos de aprendizagem de música: produção (interpretação, improvisação, composição), apreciação e reflexão/contextualização, oriundos da “Proposta Triangular do Ensino de Arte” (Ana Mae Barbosa), tiveram nos cursos diferentes profissionais trabalhando com atividades práticas e de fundamentação, que iam sendo colocadas aos poucos, em umas aulas mais, em outras menos.

Com a expansão da modalidade assumida pelo projeto “Pedro e o Lobo” para outras escolas, o qual é construído com a equipe da escola e se integra com as demais áreas do conhecimento, os cursos passam a trazer contribuições para a **construção de projetos pela e na escola**. Alcançou-se assim a referência e ressonância recomendada por Lima “...a formação contínua deve ter a escola como lócus de referência ou ressonância” (2001, p.172-173)

O curso “*Vivências Musicais*”, de 2005, destinado às equipes das escolas integrantes do projeto, no qual cada dia de aula era ministrado pela equipe de uma escola, relatando aos participantes como haviam desenvolvido seus projetos com essa abordagem, e vivenciando-os com os cursistas, é um bom exemplo do resultado alcançado. Alguns depoimentos: ³¹

(Momento que chamou sua atenção.) O que chamou minha atenção foi a criatividade das apresentações, a variedade das atividades e a valorização do

³¹ Para conhecimento do Instrumento de Avaliação do curso “Vivências Musicais”, ver em APÊNDICE A

trabalho realizado, que por várias vezes pensávamos ser simples, porém, para as apresentações tivemos que repensar o caminho e ver como foi rico.

(Como interferiu na sua prática e reflexão?) O pensar sobre a educação que é oferecida na escola pública, a qualidade tem que ser a nossa meta.

(Conceito sobre ensino/aprendizagem de música) [...]o ensino de música se resumia às “musiquinhas” que eram decoradas. Hoje sei que a música na escola é muito mais que isso. (Educadora A)

(Momento que chamou sua atenção.) Todos os momentos chamaram a minha atenção, principalmente as apresentações das escolas, onde cada uma apresentava atividades maravilhosas, me encantando com as novidades. E cada escola tinha um contudo diferente para apresentar, tornando o curso mais interessante.

(Como interferiu na sua prática e reflexão?) Interferiu totalmente, comecei a avaliar a minha prática, e com o curso estou ampliando o repertório de música, atividades, dinâmica, etc, e também percebi a importância da leitura, da base teórica, para poder regar a nossa prática.

(Conceito sobre ensino/aprendizagem de música) Hoje percebo que a aprendizagem de música vai muito além daquelas que ensinamos na escola, podemos e devemos ampliar o nosso repertório, para tornar as nossas aulas mais prazerosas e enriquecidas. (Educadora B)

(Momento que chamou sua atenção.) A interação dos grupos, o que comprova que o trabalho em equipe é necessário e essencial para o envolvimento com a educação musical.

(Como interferiu na sua prática e reflexão?) Não estou em sala de aula, porém é necessário haver reflexão sobre como estamos passando a cultura aos nossos alunos e de que forma o professor pode utilizar os avanços existentes para oferecer a cultura da arte e da música.

(Conceito sobre ensino/aprendizagem de música) Ouvir e apreciar música: erudito era apenas para os mais cultos e hoje se apresenta a música para a inclusão social. (Educadora C)

Ainda em 2005 duas novas vertentes de curso se iniciam: “*Diversidades e singularidades: novas contribuições para o projeto de música*” abre para especificidades tais como: construção de instrumentos musicais alternativos, composição musical, musicalização para crianças pequenas, registros e notação sonora da criança, música étnica, arranjos musicais, o movimento e a dança, música na educação especial, música e dança da cultura popular brasileira. O que os cursos passam então a trazer? Eles ampliam as possibilidades de se fazer música e do ensino de música. Começam a mostrar um elenco mais abrangente de possibilidades e a dizer que música na escola não é só cantar; compreende e pode ser muito

mais. Trazem a música que está fora da escola, oferecem atividades e “repertório didático” que é o que se constatou como a grande necessidade do professor. Não adianta só saber cantar e/ou tocar, mas, para ser professor é necessário saber de que forma ensinar. Com qual procedimento de ensino? Este é um saber que se vivencia e constrói. Este é um saber que diferencia o músico do professor que trabalha com música na escola.

Os cursos ainda trouxeram contribuições quanto ao “fazer música”: desde 2002 eles já propunham ao professor não só interpretar, mas, improvisar e compor. Muitos ainda pensavam que fazer música era só interpretar cantando ou tocando a música que algum músico/compositor famoso escreveu. Essa foi uma grande barreira a ser transposta desde o início. Começou-se tentando a criação de pequenos trechos musicais, história sonorizada, e depois, organização de arranjos. Importante para a execução desta proposta foi a variedade de instrumentos musicais que a SME comprou para cada escola.

Lima nos alerta para o fato de que “...a natureza do trabalho docente requer que ele tenha uma permanente e constante revisão das suas práticas” (p.171-172).

A contribuição dos cursos também foi a de propiciar aos participantes a vivência das novas propostas de ensino teórica e praticamente apresentadas e de modo geral desconhecidas dos docentes, para que ao experimentar introjetá-las em si, tivessem a oportunidade didática de perguntar, duvidar, negar, para aprender. Caminhávamos assim, na direção de Lima, segundo o qual

“...a formação contínua precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para que o docente, além de ascender profissionalmente, tenha a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua práxis docente.” (2001. p.171-172)

Em 2005 a intenção era que os professores tivessem, por meio de *workshops*, um contato próximo e informal com alguns músicos e professores de música, especialistas em algumas das várias áreas que a música e a educação musical apresentam. Que a partir das diferenciadas práticas que teriam, outras possibilidades de ensino de música fossem despertadas. Como propiciar isso? Como reunir grupos que não fossem muito grandes para que essa experiência se desse? Leni Gomes Magi e Luiza Conceição Silva - da equipe técnica

da SME - apresentaram a alternativa de fazer em espaços de ROTES, unindo em grupos equipes de escolas. Como sempre, elas indicam soluções que apenas o saber/conhecer a rede municipal pode dar. Como foi importante e necessária, durante todo o projeto, essa parceria real, verdadeira, com envolvimento, entre nós, neste projeto de formação contínua de educadores! É claro que todo esse planejamento e organização de todo um cronograma onde as escolas pudessem estar reunidas, grupo a grupo, num mesmo dia de ROTE para receber e estar com esses especialistas, não era tarefa simples. Pelo contrário. Demandava articulações entre diretoras com seus professores, supervisoras, equipe técnica da SME, e disponibilidade da escola onde seria o *workshop*, para receber os grupos. Demandava, realmente, ter vontade de fazer! Foram 7 *workshops*, portanto, 7 escolas para receber cada uma um grupo de equipes de educadoras de outras escolas.

Alguns *workshops* traziam contribuições mais elaboradas na questão de uma educação musical mais geral, como era o caso, por exemplo, de “Música e dança da terra paulista” - Alberto Ikeda (professor e etnomusicólogo). Outros já traziam uma ampliação cultural, como era o caso, por exemplo, de “Instrumentos e composição musical” - Fernando Sardo (músico, compositor e luthiê).

Quais conteúdos são trabalhados em workshops como estes? Não apenas conteúdos conceituais e procedimentais que num primeiro momento eram os que vinham à tona, e estavam relacionados com o tema do workshop. Havia os conteúdos atitudinais e de valores, que estavam intrinsecamente envolvidos na relação humana que se estabelecia antes e durante o workshop.

Os três tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, por serem distintos, não significa que devam, necessariamente, ser trabalhados em atividades de ensino e aprendizagem diferenciadas. Eles podem ser planejados e desenvolvidos em trabalhos que possibilitem inter-relacionar os três tipos de conteúdos.

(...)

Conteúdos Atitudinais que se referem ao saber ser tanto individualmente quanto no convívio com o outro. São, entre outros, conteúdos e temas que incluem valores, normas e atitudes:

- Prazer e empenho na apreciação de obras artísticas e interesse/respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas.
- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e autocrítica nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais.

(...)

- Valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a elas relacionadas.

(...)

- Reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo de criação pessoal.

(FERNANDES e MARGARIDO, 2004, p.30)

Mas os conteúdos conceituais e os conteúdos procedimentais eram os primeiros a chamar atenção, incentivar a organização e a presença em cada workshop. As professoras perguntavam:

- Como Fernando Sardo inventa seus instrumentos musicais? Que instrumentos são esses? É possível que a gente possa fazer? Compor? Ah! Isso é só para ele. Nós não somos capazes, não somos músicos.
- Trabalho com Música e Educação Especial? De que jeito podemos trabalhar com nossos alunos com essas condições? Como é a experiência da Profa Ilza Joly? Eu quero aprender também.
- Música para bebês? Eu nunca vi isso. Será possível? A Profa Josette ensina mesmo música para bebês? É verdade? Como é que ela faz?
- Escrever música não é só com os sinais que todo músico conhece? Se existe outra forma de registrar os sons, as músicas, como é? O Prof. Pedro Paulo fez isso quando lecionava para crianças?
- Japonês tocando e cantando música “folclórica”? Como será esse prof. Ikeda?!

Esse era o teor dos comentários que precediam a vinda dos especialistas que trabalharam nos *workshops*. O conhecimento específico que cada um deles trazia, abria muitas janelas que mostravam outras paisagens mais.

A produção de mudanças no interior da escola passa pela abertura da instituição, passa pela atitude de transpor seus muros, abrir portas e janelas. Significa conhecer que os desafios apresentados à escola não serão vencidos apenas pelos profissionais que atuam dentro dela. É fundamental estimular a abertura da escola à participação dos diferentes segmentos sociais. [...] A construção de currículos e de uma prática escolar, dentro de uma perspectiva emancipatória, passa, necessariamente, pela abertura e não fechamento da escola. (MOREIRA, 1999, p. 140-141)

No ano seguinte a característica dos *workshops* foi incorporada pelos cursos que passaram a ter uma parte prática bem maior, de fazer musical com vivências de atividades, e uma menor parte expositiva. Os *workshops* não continuaram, mas, se deslocaram da forma que acaba de ser explicitada, pois, fazer todo o entrelaçamento e articulação das escolas da rede municipal participantes do projeto, em momentos de ROTE, mostrou-se uma tarefa possível, mas, que deveria ter um derivativo para sua continuidade.

Os *workshops* vieram a retornar mais tarde, em 2008, ano que já não mais compreende o período desta pesquisa, com uma outra característica na qual as próprias escolas escolhiam o tema e os especialistas a serem convidados e se agrupavam nas ROTES por organização também própria delas mesmas. Foi uma evolução no desenrolar do processo e da autonomia das escolas!

No entanto, os cursos e *workshops* não atendiam a todos que faziam parte do projeto. Os cursos eram à noite, após um dia de trabalho, sendo que muitas educadoras têm uma carga suplementar de trabalho com os afazeres domésticos e deve-se considerar que o envolvimento com a proposta e com o curso também é um elemento que interfere nessa participação. Este sempre foi um dado, uma constatação que eu e a equipe técnica da SME acompanhávamos de perto, pois, o interesse não era que cursos e *workshops* contribuíssem no desenvolvimento profissional dos educadores? E quanto aos *workshops*, mesmo sendo no *lócus* da escola, muitos queriam ir a todos, mas, cada grupo de escolas participava de *workshop* diferente. Mas o número de pessoas que freqüentava os cursos, e o envolvimento dos cursistas eram termômetros e bússolas. As avaliações que eram feitas nos finais dos cursos e dos *workshops* auxiliavam não só saber como tinha sido o curso para cada um deles, mas, faziam indicações de como prosseguir, o que os professores necessitavam, solicitavam, e o que minha percepção e análise dos objetivos e do processo indicavam. Uma dessas constatações era que os cursos deveriam ter boa parte prática, mas que a fundamentação não poderia estar ausente, porém, bastante relacionada às atividades desenvolvidas.

2. Apreciação estética e práticas de ampliação da cultura musical docente

Já em minha pesquisa de mestrado³² eu constatava a importância das práticas culturais, da ampliação das vivências pela frequência a eventos artísticos, na formação contínua do educador que trabalha com arte. Fruto dessa percepção, sempre incluí em meus percursos de docência na formação de educadores, programações artísticas para apreciação / fruição da arte, ampliação da cultura artística docente, visando também a participação democrática social na cultura artística como conquista da cidadania.

Logo em 2002 já incluí no curso *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, Módulo II, assistir apresentação musical na Sala São Paulo. Queria algo significativo que trouxesse uma marca forte, um repertório que não os afastasse da música de uma sala de concerto e que fosse música instrumental, para dialogar com a prática que estávamos tendo no curso, que era a de elaborar arranjos musicais com metalofones, atabaque, pandeiro, tambor de fendas, xilofones... A apresentação musical que escolhi foi a da Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo, um repertório de músicas brasileiras. O interesse e envolvimento durante a apresentação e os depoimentos colhidos depois, indicaram que a escolha e a conexão com o curso tinham sido apropriadas. Vários se referiam ao som ou à entrada deste ou daquele instrumento, a beleza do local, a apreciação estética tanto visual como sonora aliada à possibilidade que estavam vivenciando, que era impar!

Vi que todos os instrumentos são importantes, mesmo um pequeno chocalho é peça fundamental. (Educadora A)

Pude observar, aprender sobre a história da Sala São Paulo, observar os músicos, a postura dos profissionais, quantos instrumentos tocavam e em que parte eles entravam na música, etc. (Educadora B)

Todos os momentos foram marcantes, mas a visita à Sala São Paulo foi muito emocionante pela beleza. Nunca pensei em assistir uma orquestra em um lugar maravilhoso. (Educadora C)

Porque foi um ótimo estímulo vendo os músicos tocando em conjunto, as posturas e o resultado final das músicas. (Educadora D)

Foi a prática de conceitos aprendidos e estímulo para o desenvolvimento de atividades musicais. (Educadora E)

³² FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. “A relação Instituições Culturais e Rede Pública de Ensino na Educação Contínua de Educadores que trabalham com Ensino de Arte”. São Paulo: ECA/USP, 2000. (Dissertação de Mestrado)

Porque nos passou a imagem do evento, de como se portar; da disposição dos naipes instrumentais, e até mesmo da expectativa de haver e poder participar de novos eventos musicais. (Educadora F)

São Paulo conta com espaço cultural maravilhoso, e que a população de baixa renda tem a possibilidade de visitá-lo e ter contato com a música. (Educadora G)

Percebi que, tendo um contato direto com os músicos, cria-se uma riqueza de conhecimentos, pois, podemos escutar e ver ao mesmo tempo, contribuindo para uma melhor apreciação da música. (Educadora H)

Como melhor conhecer / saber / perceber música se não através da experiência estética? Como melhor ampliar a cultura musical docente do que pela apreciação/fruição musicais?

Porque, para perceber um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. (DEWEY, 1974, p.103)

A Sala São Paulo se tornou, junto ao SESC, um dos espaços mais procurados para apreciação estética e práticas de ampliação da cultura musical docente. A Associação para Crianças e Adolescentes com Câncer TUCCA passou a apresentar na Sala São Paulo a Série “Aprendiz de Maestro”, que tem até hoje uma ótima produção destinada ao público infantil, e que para o projeto tinha dupla finalidade: tanto pensar educação musical da criança, como também contribuir na formação musical dos professores.

Os espetáculos da *Série Aprendiz de Maestro*: “O Aprendiz de Maestro dá volta ao Mundo” (2003), “Mozart Criança” (2004), deram importantes contribuições na formação do professor, o que, a partir de 2007, também acontece para alunos de uma primeira escola, ampliando-se para outras mais. A natureza dos espetáculos unia música de orquestra com personagens criados pela produção dos mesmos, figurinos interessantes e bem adaptados às “histórias” que eram contadas, trazendo além da apreciação musical a contextualização histórica do que estava sendo apresentado. Tivemos, então, a possibilidade de ter, na Série “Aprendiz de Maestro”, dois dos eixos do ensino de Arte/Música propostos por Barbosa:

Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (BARBOSA,1998, p.19)

Em outros momentos, ao levar o grupo para assistir aos musicais “A Bela e a Fera”, “O Fantasma da Ópera” no Teatro Abril de São Paulo; “Pé com Pé” (SESC Pinheiros), “Mawaca” (SESC Pompéia) alguns fatores se salientaram na grande participação que houve: o grupo já estava sensibilizado para esse tipo de programa em São Paulo, as mídias televisiva e jornalística fizeram ampla cobertura dos dois primeiros citados, o que se aliou à organização de ônibus fretados em final de semana, e a possibilidade de poder levar pessoas da família. Lima nos adverte, devemos considerar as condições de tempo livre e de vida para acesso a bens culturais.

Nas avaliações finais “Revendo nosso caminhar em 2004”³³, temos como reflexo da boa acolhida dessas práticas de apreciação estética e ampliação da cultura musical docente: “5.Quanto ao Projeto de Música “Tocando, cantando,...fazendo música com crianças”, para 2005 gostaria de:.....” solicitações tais como:

- Continuar com as excursões para que possam nos dar conhecimentos. (Educadora A)
- Passeios culturais. (Educadoras B, C)
- Eventos culturais (excursão) (Educadora D)
- Passeios culturais com as crianças programados com antecedência e inclusos no planejamento anual para dar oportunidade de pais e alunos participarem. (Educadora E)
- Mais passeios para apresentações. (Educadora F)
- Passeios com os alunos a espetáculos e eventos culturais fora da escola. (Educadora G)
- Passeios culturais com os alunos. (Educadora H)
- Levar as crianças para assistir uma orquestra (conhecer) (Educadora I)
- Saídas com os alunos para assistirem apresentações culturais (Educadora J)

Passando a conhecer as possibilidades de apresentações musicais como as que foram relatadas, o interesse por elas foi despertado e as solicitações começam a surgir. A SME de

³³“Revendo nosso caminhar em 2004”: ver Instrumento de Avaliação Final em Apêndice A

Mogi, com seu projeto “Caminhando e Conhecendo” (anteriormente nomeado) já levava os alunos a diferentes locais, de acordo com a proposta da escola, mas, com relação às apresentações musicais da TUCCA, que aconteciam para fins beneficentes na Sala São Paulo, essas eram pagas, o que dificultava. No entanto, com o programa “Descubra a Orquestra” da Sala São Paulo, que possibilita às escolas públicas levarem sem custos seus alunos no ensaio geral, as escolas começaram a fazê-lo em 2007, conforme descrito no capítulo 4 do presente trabalho.

Nas avaliações diagnósticas feitas de 2002 a 2006 ³⁴ uma constante foi a pergunta: “Você costuma assistir a apresentações musicais?” Em 2002 e 2006 os professores que responderam eram de escolas que estavam ou começando um curso (2002) ou entrando no projeto (2006) e apesar de as respostas desses dois grupos serem poucas em relação a práticas desta natureza, o grupo de 2002 aponta algumas apresentações musicais de corais em escolas, bandas musicais nas festividades religiosas e cívicas e o grupo de 2006 quase não indica essas festividades religiosas e cívicas, sinalizando um ou outro show. Nos dois grupos vários deixaram de responder essa questão e no grupo de 2004, no qual a maioria das escolas já participava do projeto, essas práticas culturais já começam a ser assinaladas lembrando que a ida a São Paulo para assistir essas apresentações não eram obrigatórias e o custo era pago pelos próprios participantes. A seguir respostas que assinalam o despertar para ida a apresentações musicais para as quais o projeto organizou ônibus e ingresso:

Mas fui assistir a uma apresentação na Sala São Paulo e A Bela e a Fera. (Educadora A)

A Bela e a Fera; Sala São Paulo; Orquestra Sinfônica do Paraná, Orquestra Sinfônica de Mogi das Cruzes no Teatro Municipal; Banda da Polícia Militar na escola; Orquestra da Igreja Adventista na escola. (Educadora B)

Várias em Mogi (última: Orquestra Jovem de Mogi). A Bela e a Fera em São Paulo. (Educadora C)

Festival de Concertos (Campos do Jordão); Sala São Paulo (apresentações diversas, apresentação da USP); Peças teatrais musicais: a Bela e a Fera, Os Saltimbancos, Alice no País das Maravilhas. (Educadora D)

Estação Júlio Prestes (Sala São Paulo); Teatro Municipal de Mogi e televisão. (Educadora E)

Teatro Municipal ópera Carmem e A Bela e a Fera. (Educadora F)

³⁴ Em Apêndice A podem ser encontrados esses Instrumentos de Avaliação Diagnóstica.

No entanto, verificamos também que nos dois musicais amplamente divulgados pelas mídias: “A Bela e a Fera” e “O Fantasma da Ópera”, que foram inseridos em nossos planejamentos de 2003 e 2006, houve uma grande procura por parte dos educadores, que levaram alguns familiares. Nestes dois casos o valor pago não era baixo, pelo contrário.

O que nos traz a reflexão: em nome de baixos salários de que a profissão de professor é alvo de modo geral em nosso país, e das conseqüentes dificuldades econômicas que atravessam em suas vidas, propostas de ampliação cultural que impliquem em gastos, deixam de ser feitas a ele.

Apesar de não ser esta, exatamente, a situação dos professores da rede municipal de Mogi das Cruzes, que valoriza ao máximo de suas possibilidades o trabalho do profissional docente, verificou-se que, quando despertos por projetos de formação contínua que consideram a capacidade/possibilidade de mudanças do professor, quando propiciam a realização do desejo de autonomia profissional, apontando para a superação da sufocante condição de “executores de propostas”, como ocorre em outras situações, os professores investem e com prazer, até a despeito de dificuldades, no seu aprimoramento cultural. O que é mais uma evidência de que o professor é um ser que cultiva a esperança, que busca realizar utopias, que acredita no ser humano, e portanto, em si próprio e nos seus alunos.

Foi com esse pensar, de levar em consideração a vida do professor no trabalho e com sua família, que desde o início os programas artístico-culturais que eram planejados, eram propostos nos finais de semana, possibilitando a participação de sua família. Expandiam-se, desta forma, os espaços de conhecimento musical, pois, eles eram também os espaços onde os espetáculos musicais aconteciam: teatros, praças, salas de concerto,..

3. Apresentações musicais

Qual o papel, a função das apresentações musicais no projeto? No decorrer deste tempo de pesquisa tenho escutado diferentes posições favoráveis e contrárias. A intenção nunca foi ter a apresentação musical como meta do projeto, à semelhança da escola tradicional arcaica que vê a música na escola unicamente com a função de preparar apresentações musicais e festas. O interesse era o desenvolvimento da linguagem musical a

partir dos três eixos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, integrando-se ao projeto da escola, articulando-se com as diferentes áreas e disciplinas escolares e tendo o humano como objetivo da educação musical, como apregoava Koellreutter.

“ Como artista e educador, Koellreutter jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem privilegia e valoriza a importância e o porquê da música [e da arte] na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte. Atento e responsável, o professor preocupou-se, sobretudo, em propiciar uma educação viva, adequada a cada época, a cada contexto, servindo-se da música como um instrumento de educação.” (BRITO, 2001, p. 40)

Quanto aos três eixos da já conhecida Proposta Triangular para o ensino de Arte, formulada por Ana Mae Barbosa, que apresenta como componentes do ensino/aprendizagem de arte: o fazer artístico, a leitura da obra de arte, e a contextualização histórica, a autora assim se refere:

“Estamos propondo [...] uma postura metodológica para o ensino de Arte baseada no modo como se aprende Arte, isto é, integrando o fazer artístico, a leitura desse fazer individual dos fazeres de outros e sua contextualização no tempo. O conhecimento em Artes se dá na interseção da experimentação, na decodificação e da informação.” (BARBOSA, 1989, p.8)

Proposta que no documento “Visão de Área / Educação Artística” (1991) da Prefeitura de São Paulo, gestão Paulo Freire, foi explicitada como *fazer / apreciar / contextualizar* para as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Música, Teatro, Dança.

Procurando a superação do foco nas apresentações musicais, agora também com a consideração do processo, a intenção foi atuar com os propósitos anteriormente explicitados, valorizando-se tanto o processo como o resultado deste. Portanto, a intenção era que a apresentação musical fosse parte de um processo de comunicação específico da competência derivada do domínio de música como linguagem e forma de expressão. Competência que se expressa: na descoberta da possibilidade de usar essa linguagem fazendo música; como resultante de um processo educacional que não se esgota em si mesmo, não se encerra na escola, mas que faz da comunidade mais ampla seu interlocutor. Guimarães Rosa nos fala por meio do processo de comunicação possibilitado pela linguagem artística:

Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo. Eu via – que a gente era outros – cada um de nós, transformado. (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 45-46)

Na primeira apresentação musical em 2002 do grupo de participantes do curso Módulo II se apresentando em um momento de ROTE, no Clube Náutico Mogiano, aos educadores da rede municipal de ensino, havia música criada por elas, arranjos criados pelo grupo, com algumas improvisações que aconteciam no decorrer da própria peça. E, também, músicas de autor conhecido interpretadas por elas, em um “diálogo musical”. A apresentação deixou-as empolgadas, com a auto-estima fortalecida, e com a sensação de poder fazer, explicitadas nas avaliações finais³⁵ das participantes deste curso, das quais a seguir apresento algumas delas:

Fazer música criando, compondo em grupos. Tocar, cantar, criar com toda classe. É uma sensação maravilhosa poder “criar” alguma coisa, cantar e participar de todas as ações. Conhecer e ampliar conceitos novos. (Educadora A)

Criar arranjo musical tocando e cantando com a classe. Por estar inserida no grupo, podendo tocar um instrumento e perceber que faço parte para a montagem do todo. (Educadora B)

Aprendi a escutar, e perceber o sentido de equipe. (Educadora C)

Mas o que marcou foram as composições feitas por nós, porque no começo a gente acha que não vai conseguir, mas vai vendo as coisas darem certo e o final fica maravilhoso. (Educadora D)

Sim, ao pensar em música na escola me limitava ao “canto”, leitura, interpretação de canções infantis. Não que elas não sejam válidas, mas percebi que o ensino-aprendizagem de música pode ir muito além. (Educadora E)

Criar, cantar, compartilhar, apreciar e apresentar todo esse trabalho. Pela motivação da professora, pela atenção e incentivo de nossa mostra. (Educadora F)

Quando realizamos arranjos para a música Asa Branca e El payaso. A reunião, o agrupamento dos instrumentos, a magia que a música proporciona a todos que têm a felicidade de encontrá-la e vivenciá-la. Foi muito bom ter tocado e criado com as minhas companheiras. Extremamente gratificante. (Educadora G)

Acredito que todos os momentos foram marcantes. Porque além de todo este prazeroso contato com a música, houve a possibilidade de sentir (refletir) que o ensino de música para crianças vai muito além do que comumente praticamos, o ousar, criar, compor. Penso que a falta de subsídios nos tornou limitadas e

³⁵ Em Apêndice A: Instrumento de Avaliação final utilizado.

reprimindo assim grande oportunidade de crescimento e elaboração de grandes projetos de música com crianças. (Educadora H)

Observação, ritmo, criatividade, concentração. Com o grupo companheirismo, contribuição camaradagem. (Educadora I)

Tocar instrumentos musicais / Criar arranjo musical tocando e cantando com toda a classe / Apreciação musical. Todos me levaram a um crescimento pessoal despertando a observação, identificação por meio da audição de sons variados, apreciação musical. Foi ótimo! (Educadora J)

O tocar o instrumento para mim era irreal (parecia-me muito difícil). A apresentação do Clube Náutico para uma platéia de amigas, a expressão brotada dos olhos das pessoas ao ouvirem a música. Foi o resultado de tudo que foi apreendido. (Educadora K)

Mas houve também - tanto com professores como com alunos - apresentações musicais ou produtos musicais que não aconteceram no final de processos de aprendizagem; ou que não foram felizes; como também apresentações musicais feitas exclusivamente para serem apresentadas, com longos e cansativos ensaios. O que nos diz essa constatação? Nas categorias de análise encontradas em Lima e Moreira, tem-se um suporte para resposta aqui procurada.

Compreender com Moreira (1999, p.138) que “...a mudança como uma jornada cujo mapa não se conhece antecipadamente” e que, “...implica em abrir mão de pontos fixos de chegada...” (adotando) direções ... suficientemente amplas ... (e) a capacidade de negociar permanentemente, sobretudo com os profissionais da escola”, “que os problemas são inerentes a qualquer contexto de mudança...(e como) condição necessária para o aprender”, encaminhamos ao pensamento de que cada escola ou educadores que dela fazem parte, precisam ser entendidos e atendidos no tempo e espaço no qual se encontram, na peculiaridade de seus processos de desenvolvimento.

As apresentações musicais são momentos privilegiados de formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música nas escolas, bem como de formação dos alunos que delas participam. Foi com esse foco que elas foram propostas por mim desde o início deste trabalho: apresentação das músicas que as escolas fazem, visando o aprendizado de todos: aprender com os outros para o melhor desenvolvimento de cada educador, de cada escola, e de seus alunos.

A intenção era ir além: a) procurando o desenvolvimento da linguagem musical por meio da composição, improvisação e interpretação, enfatizando as duas primeiras, quase sempre ausentes no processo educativo em música e tão importantes no desenvolvimento do processo criativo/comunicacional propiciado pelas diferentes linguagens; b) investindo no lúdico como elemento propiciador do “aprender com prazer” nas atividades propostas às diferentes faixas etárias da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, levando em consideração o conhecimento que se dispõe sobre o desenvolvimento infantil; c) ampliando o repertório didático no planejamento e desenvolvimento das aulas. Criando atividades pedagógico-musicais adequadas à faixa etária e ao objetivo pretendido, incentivando o professor criador. “Para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática de ensino.” (CONTRERAS, 2002, p.114)

Por tudo isso é preciso investir de forma contínua na qualificação profissional do educador, no fazer música e no ensinar música e no desenvolvimento da linguagem musical, trabalho docente coletivo no *lócus* da escola. Almeida, ao escrever sobre um novo profissionalismo docente, caminha nessa mesma direção:

Para nós, os professores caminham na direção de um novo profissionalismo docente, que entendemos articulado em torno de dois aspectos centrais. O primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação contínua se coloca como elemento central. (ALMEIDA, 1999, p.39)

Talvez seja preciso que todos tenham mais claras questões tais como: - O que é um verdadeiro ensino/aprendizagem de música numa escola democrática, participativa e emancipadora? - O que queremos em matéria de educação?

Já nos anos 60 do século XX Caldeira Filho, crítico de música de renome nacional, eminente professor da famosa Escola Caetano de Campos em São Paulo, nos deixava um precioso depoimento:

Uma vez por todas, tente-se resolver o problema perguntando com clareza: **que queremos em matéria de educação?** E depois formule-se a resposta com não menor clareza e objetividade. **Formulados os princípios e os fins da educação nacional poder-se-á então, mas só então, torná-los efetivos através as várias disciplinas e atividades escolares, música inclusive, mas fazendo que cada uma delas não seja compartimento estanque, não pretenda resolver exclusivamente o problema da educação, não absorva totalmente a tarefa escolar; antes, que cada uma contribua proporcionalmente, em função de um ponto de vista superior a cada uma e fecundador das possibilidades todas:** e que tôdas (canto orfeônico ou música, inclusive) se vejam dotadas dos meios indispensáveis (sala ambiente, material, pessoal, horário, etc) para que possam ter função efetiva no processo educativo. Sem essa visão de conjunto e sem agir no plano do conjunto, é infantil modificar programas de disciplina isolada. Em que influirá no todo o pormenor? Em nada; mas, estranhamente, é assim que reformamos ou pretendemos reformar as coisas... (grifos nossos) (CALDEIRA FILHO, 1960, p.706)

4. Participações/Comunicações em eventos, Publicações, Produções

Ao fazer comunicações em eventos, elaborar publicações, o educador percebe-se como produtor de cultura, o que traz a ele uma outra dimensão do valor de sua função. Valor que muitas vezes a sociedade não lhe tem dado, mas que adquire outra grandeza quando seus relatos, seus textos são veiculados pelas mídias. Somando-se a essa constatação, se faz presente a necessária socialização do que está sendo construído, produzido em projetos de formação contínua de professores em ensino de música: tanto porque quase nada temos no país, como porque essas publicações, comunicações, produções, passam a ser importantes materiais para a formação do próprio grupo e de outros mais.

A ênfase nessas comunicações, no caso do presente projeto, foi em relação a conteúdos, procedimentos, repertório didático específico para as diferentes situações de ensino/aprendizagem e faixas etárias; mídias utilizadas em sala de aula (desde livros a CDs, DVDs); e sobre diferentes caminhos que temos construído nesse processo de formação contínua de educadores. A socialização desse conhecimento que estava sendo construído, colocando-o à disposição principalmente do meio educacional, foi apresentada em diversas modalidades comunicacionais:

- em eventos: nos **2º e 3º Encontros de Educadores da Rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes**, nos Encontros nas universidades da cidade: **UBC e UMC**; no **XVI Encontro Anual da ABEM**; no **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**;
- em publicações de artigos em números de revista da SME: **Educando em Mogi**; no **Jornal APASE**; em reportagens no jornal e TV da cidade e na revista **Nova Escola**, em matéria publicada sobre o projeto em sua **Edição Especial de Arte**;
- em concurso nacional: no **V Prêmio Arte na Escola Cidadã** do Instituto Arte na Escola;
- em produções: de **Cadernos Tocando e Cantando** da SME de Mogi das Cruzes; e de Edição em DVD sobre o projeto **Tocando, cantando,...fazendo música com crianças**.

É preciso destacar que a produção das duas mídias **Cadernos** e **DVD**, revelam a consciência dos autores e produtores da importância dos conhecimentos produzidos junto a seus pares e ao mesmo tempo, a assunção da responsabilidade por eles, ao inseri-los no espaço público.

O trabalho de Rita de Cássia Rocha de Oliveira Luiz, Maria Inês de Melo Faria Peixoto de Miranda e Patrícia Maria Aguiar Conde, respectivamente: Diretora de Escola, Coordenadora de Escola e Professora de Escola, autoras do roteiro do DVD *“Tocando e cantando,.. fazendo música com crianças”* sintetiza o espírito do projeto registrando momentos significativos do processo, articulando com um texto oral os seus múltiplos significados, que para além das palavras, se inscrevem nas imagens apresentadas. Dentre essas chamam a atenção para experiências musicais vividas por todos nós vindas da própria imersão no “universo sonoro” que é o nosso habitat desde a vida intra-uterina, deixando em cada pessoa um legado de conhecimento de que em geral não temos consciência. E destaca a linguagem musical como recurso de reapropriação deste legado, favorecendo a capacidade de expressão e de criação na formação de nossos estudantes.

Esses temas e mídias socializados trazem a presença de trabalhos individuais e coletivos que, no dizer de Moreira, devem ser valorizados e articulados na implementação de inovações. O autor chama atenção

[...] para o fato de que nem todo trabalho individual significa isolamento, resistência a aprender o novo, e que nem todo trabalho coletivo significa avanço no interior da escola.

[...]

Portanto, é preciso [...] Não excluir nenhum deles, inseri-los em uma mesma totalidade que contribua para tornar a escola uma instituição aberta, capaz de produzir e interagir com novos contextos. (MOREIRA, 1999, p.139,140)

Verificou-se na pesquisa diferentes condutas dos autores na definição de quem assinaria textos gerados na escola e que iriam para publicação: Todos assinariam? Iria em nome da equipe da escola? Assinariam apenas os que realmente o elaboraram? Como fazer? O grupo atravessava um processo de discussão dessas questões e de resolução que satisfaça a todos.

A importância do trabalho coletivo não pode perder de vista os resultados individuais que também ele deve garantir. No entanto, é também importante assinalar que a socialização por meio de mídias, ampliando para o coletivo de profissionais a possibilidade de usufruir dessas produções, traz estímulo a novas autorias, contribuindo para a infinita construção da cultura docente.

5. Avaliação

Em 1994 Thurler e Perrenoud (p. 33,34) escreveram que

...a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente. A mudança dependerá, por conseguinte, das estratégias adoptadas pelos diversos actores. Essas estratégias devem, por um lado, favorecer a mudança das atitudes e das práticas dos professores e, por outro, melhorar o funcionamento dos lugares de trabalho - os estabelecimentos escolares, nos quais eles trabalham e interagem.

Em 2004, junto a Heloisa Margarido, elaboramos os textos que compuseram o Referencial Curricular do Ensino de Arte³⁶ para o Ensino Fundamental II, do Estado do Acre. Naquela ocasião afirmamos que:

Quando o professor escolhe e prepara o percurso educativo que estará desenvolvendo com os(as) alunos(as) (...) deve fazê-lo pensando na **avaliação como instrumento norteador, de diagnóstico, de acompanhamento, de verificação, de redirecionamento, de ampliação do conhecimento, de decisão de como prosseguir. Não como exames que selecionam e excluem. Portanto, não se justifica a avaliação acontecer somente no final do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve ser pensada antes, durante e depois do processo, de forma a abranger todo o percurso educativo em Arte.** (FERNANDES; MARGARIDO, 2004, p.26,27)

Também naquela ocasião, já encontrávamos em Luckesi uma concepção humanista do processo avaliativo.

Luckesi coloca que a avaliação da aprendizagem auxilia cada professor(a) e cada aluno(a) “... na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.” pois, “Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.” (Luckesi, 1999, p.7) Assim, de forma não impositiva, **com uma atitude acolhedora** faz-se o **diagnóstico** e a **tomada de decisão**, dois processos que se articulam no ato de avaliar.

O **diagnóstico**, de acordo com Luckesi, fazemos *constatando* (recolhendo dados relevantes por meio de instrumentos) e *qualificando* (lançando mão de critérios); e a **tomada de decisão** considerando o diagnóstico como um todo, e a partir do objetivo que temos. (FERNANDES; MARGARIDO, 2004, p.27)

Pentado (2002) chama a atenção para a importância de se distinguir os sentidos do “controle” e de “censura”, intrinsecamente relacionados a procedimentos avaliativos.

Ações controladas são ações planejadas e acompanhadas ao longo do seu desempenho, de tal forma que a consecução dos objetivos que as orientam seja acompanhada (...) ao longo do processo.

³⁶ O Capítulo 2: *Diálogos sobre “saber ser professor de Arte”*, do Referencial Curricular do Ensino de Arte para o Ensino Fundamental II do Estado do Acre, também com a parceria de Marta Arantes.

Esse controle reveste-se de um caráter democrático e participativo quando as pessoas que vivem o processo em foco (...) (têm) suas manifestações consideradas nas iniciativas tomadas.

Diferentemente disso, o “controle” transforma-se em “censura”, que é sinônimo de ação autoritária (abuso de poder), se exercido apenas por um ou outro dos protagonistas do processo, ou se excludente das pessoas componentes do círculo por ele abrangidas.

Decorre daí a diferença fundamental entre “controle” e “censura”.

“Controle” é a ação democrática e democratizante, aglutinadora de diferentes poderes decisórios, viabilizadora de ações conjuntas representativas.

“Censura” é ação autoritária e excludente, exercida por poucos em nome de muitos, silenciadora de vozes.

O projeto (de construção) de uma sociedade democrática que nos orienta (...) é o lugar da ação controlada por critérios transparentes que possam orientar uma convivência saudável e respeitosa entre diferentes, no espaço... (compartilhado que ocupam). (PENTEADO, 2002, p.88-89)

Diante dessas ponderações, a referida autora considera a importância de nos indagarmos sempre se o processo de avaliação que desenvolvemos está formando “avaliadores” ou “censores”. E com isso, introduz a idéia segundo a qual o próprio processo de avaliação se constitui em uma **situação de aprendizagem**, com repercussões que adicionam à situação de ensino que se desenvolve à situação de pesquisa. Nessa circunstância assume um duplo caráter: de “avaliação formativa”, de “controle” do processo de ensino aprendizagem desencadeado; e “de recurso de pesquisa” sobre o processo desenvolvido que, então, envolve procedimentos de

- observação cuidadosa do processo em curso;
- formas ágeis de registro dos acontecimentos observados;
- reflexão sobre os dados registrados que possibilite intervenções fundamentadas e adequadas, próprias do modelo de pesquisa-ação, nos momentos em que se fizerem necessárias.

Os registros das observações realizadas nessa pesquisa, na modalidade “avaliação formativa” permitem constatar resultados como os que têm sido apontados pela própria SME, e que se encontram em dois *folders* do projeto: um elaborado por ocasião da participação de educadores da SME no VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, e outro por ocasião do Fórum Mundial de Educação em Mogi das Cruzes, em 2007.³⁷

³⁷ Estes dois *folders* citados encontram-se em ANEXO C

- Maior segurança do professor na prática em sala de aula, e no desenvolvimento de atividades relacionadas aos três eixos de ensino musical propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Fazer, Apreciar, Refletir / Contextualizar.
- Ampliação de repertório integrando gêneros e estilos musicais de diversas épocas e culturas.
- Atividades musicais integrando reflexões sobre o fazer e o apreciar música.
- Integração entre áreas e inserção de projetos musicais em sintonia com o desenvolvimento global dos conteúdos trabalhados e equipe escolar articulada entre si.
- Resgate das brincadeiras cantadas e do popular contido em nossa cultura.
- Música erudita: descoberta, gosto e fazer musical.
- Fortalecimento da equipe da escola.
- Participação da comunidade na escola: mais freqüente e efetiva.

A análise dos instrumentos de avaliação expostos em Anexo A revelam uma ação avaliativa com as características de "situação de aprendizagem" e de pesquisa de "ensino- pesquisa". Conforme considera Penteadó (2002)

Admitir informações procedimentais, atitudinais e valorativas presentes no processo pedagógico implica alargar a compreensão de avaliação, passando a focalizá-la com alteridade, a partir do aluno (no nosso caso o cursista) como mais um momento do processo de aprendizagem dele. [...]O olhar com alteridade para avaliação terminal (ou processual) expande necessariamente o questionamento da situação de avaliação para o processo de ensino /aprendizagem como um todo, envolvendo os sujeitos da educação escolar- alunos e professor-com repercuições amplificadoras...adiciona ao significado de ensino o de pesquisa. (p.91,92)

Os instrumentos avaliativos construídos tomaram sempre o educador informante como sujeito de seu fazer docente, estimulando-o à reflexão sobre o seu fazer e sobre o andamento do programa de formação contínua de que participava, e como co-autor desse programa, na medida em que é considerado como um ser capaz de identificar suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. Criativo, capaz de propostas, indicando rumos que desejava e sempre foram levadas em consideração no desenvolvimento do projeto.

Lançando mão agora de uma das avaliações finais, as que foram feitas pelas diretoras em 2004: “Instrumento de Reflexão e Proposição - Revendo nosso caminhar em 2004”, no

item 4, sobre construção de conhecimentos em formação contínua de professores na área de música, trago as reflexões:

As professoras agora já sabem como iniciar um trabalho na área de música e que passos podem ser dados para a exploração dos sons, ritmos, timbres diversos, e até mesmo já têm mais confiança para elaborarem pequenos “arranjos” com a colocação de grupos de instrumentos. (Educadora B)

Aos poucos se constrói um “olhar diferente” para a música, percebe-se a MÚSICA em tudo, consegue-se trabalhar de maneira integrada com outras áreas. Os professores se encantam quando conseguem TOCAR algo e as crianças mais ainda. (Educadora C)

Ampliação do conhecimento da linguagem musical, dos conteúdos de natureza atitudinal, procedimental e conceitual; a possibilidade de articular os 3 eixos da proposta do trabalho com música, o produto cultural e histórico e suas diversidades. (Educadora D)

Um “novo olhar”, uma “cara nova” na área de música, demonstrando que todos os professores podem trabalhar com essa área, sem esquecer as demais. (Educadora E)

E sobre o “quais características ou desenho de projeto de formação contínua em música...” (item n.5), algumas contribuições das diretoras de escola:

A assessoria é fundamental, é necessária orientação para o professor para a organização de material e sistematização de registros norteando seu trabalho como profissional e motivando-o como pesquisador e parte do processo de mudança. (Educadora A)

A assessoria é fundamental; precisamos é sistematizar os registros e conseqüentemente a avaliação. Expor o que se alcança também me parece ser enriquecedor. (Educadora B)

A Assessoria é de fundamental importância; contatos por e-mail; troca de experiências; passeios, como forma de se aperfeiçoar; visitas às escolas que desenvolvem Projetos de Música para que os professores conheçam “de perto” o que cada escola faz / desenvolve. (Educadora C)

Continuar a assessoria na escola. (Educadora D)

Continuando com a assessoria, elencando os seguintes aspectos: 1) verificar qual é o objetivo da escola quanto implanta esse projeto; 2) analisar os conteúdos traçados; 3) apresentar materiais (atividades, leituras) que vão de encontro aos objetivos propostos pela escola; 4) nos encontros mensais abranger: embasamento teórico (leitura de textos), atividades práticas, discussão e reflexão do grupo; 5) reunir as escolas para troca de experiência. (Educadora E)

Durante todo o período desta pesquisa (e mesmo em sua continuidade até hoje) as avaliações feitas no decorrer e no final de cada ano são molas mestras que impulsionam o projeto do ano seguinte. E esse processo avaliativo é bem conhecido por todos os educadores, e discutido junto à equipe técnica da SME. Creio ser ele um dos pontos chave de um processo de formação contínua de educadores, pelos motivos já explicitados no decorrer desse trabalho.

6. Assessorias, Monitorias, Coordenação

O trabalho de assessoria consiste em dar apoio e sustentação ao trabalho do professor. Em todo esse processo, de importância impar foi considerar a vivência e conhecimento do professor de classe quanto ao ensino. Ele sabe trabalhar com a criança: este é seu conhecimento e saber maior! E sua necessidade é saber música e saber ensinar música.

Um segundo ponto importante é vivenciar e ampliar o conhecimento da cultura musical infantil que o professor tem.

Na seqüência ampliar esse conhecimento de forma a:

- promover a construção da segurança adquirida com a competência do saber fazer;
- fortalecer a importância da pesquisa, do registro, do envolvimento com apresentações musicais;
- encarar desafios e constatando que é possível superá-los;
- promover o conhecimento e desenvolvimento da linguagem musical dando ao professor maior segurança no trabalho com os alunos;
- trabalhar com os eixos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa: fazer, apreciar, contextualizar, adaptados para a linguagem musical;
- providenciar encontros com educadores para: fundamentação teoria e prática musical;
- organizar relatos de experiências;
- trabalhar com a escola sua proposta específica e interconexões com a música;
- providenciar frequência a apresentações musicais;
- incentivar e propiciar a publicação de seus relatos de experiências e artigos sobre ensino de música, assim como participação com suas comunicações em encontros e congressos;

- acolher a ampliação do universo abrangido pelo projeto quando procurado espontaneamente por outras escolas.

Vários desses itens foram citados pelas supervisoras de ensino como reflexões/depoimentos em suas avaliações: “Revendo nosso caminhar em 2004”. Essas supervisoras acompanharam, participaram e se envolveram no desenvolvimento deste processo.³⁸ Processo do qual participaram ativamente em cada sessão de assessoria que eu prestava nas escolas.³⁹

Quando os cursos tiveram início, em 2002 e o desenvolvimento dos mesmos foi indicando sua transformação em projeto no espaço da escola, com assessoria à equipe escolar, e na seqüência o número de escolas que quiseram entrar no projeto foi aumentando, tornou-se necessária a implantação da monitoria do ensino de música junto aos professores, pois, o trabalho de monitoria é uma extensão do trabalho da assessoria. Foi quando meu trabalho na assessoria incorporou uma outra vertente: a assessoria dos monitores de música.

Mas, um problema surgiu: onde encontrar tantos monitores de música para o número de escolas que se apresentava? A realidade do nosso país é bem diversa de suas necessidades. Foi então que, por eu ser professora do Instituto de Artes da Unesp, Campus de São Paulo, do curso de Licenciatura em Educação Musical, que propus à SME: na universidade temos alunos que sabem música, mas, eles ainda não sabem ensinar, são alunos da licenciatura. A SME tem professores que sabem ensinar crianças, mas, ainda não sabem música. Poderíamos fazer o seguinte: propor um trabalho conjunto dos dois grupos: o professor de classe ensinando o aluno da licenciatura e o aluno da licenciatura ensinando o professor. Era a única saída e por sinal ousada, que havia no momento. Todos aceitaram, não só a equipe técnica da SME, mas, as escolas, direção e professores que receberam tão bem os alunos. E é nesse processo de formação conjunta que temos caminhado: construindo juntos com nossos erros e acertos.

Necessário é salientar que os alunos da Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes / Unesp que passaram a ser monitores deste projeto avançaram muito, têm outra visão

³⁸ Em APÊNDICE A encontra-se o referido Instrumento de Avaliação Final

³⁹ No APÊNDICE B encontram-se alguns materiais por mim utilizados em assessorias.

do ato educativo, cresceram, se desenvolveram apresentando grande diferencial em relação aos demais.

Mas houve, também, o que não se pensava quando o processo de monitoria se iniciou: ele se transformou em um espaço de formação de formador, inclusive procurado por monitores que vieram a trabalhar conosco por essa característica.

O que o desenvolvimento deste projeto nos permite compreender sobre formação contínua de educadores?

O próprio nome Projeto de Formação Contínua exige que nos detenhamos nele para reflexões. Se a formação proposta é CONTÍNUA, ela envolve pressupostos que, explicitados, podem orientar melhores encaminhamentos e resultados.

O primeiro pressuposto é o de que o adjetivo CONTÍNUA acoplado à palavra FORMAÇÃO tem por suporte a idéia de que a formação profissional docente é um processo que se realiza a cada dia. Formamo-nos de maneira assistemática, na educação formal e não formal. Alda Marin sobre essa formação escreveu:

“Penso que estamos, historicamente, profundamente equivocados em nossa atuação para formar professores.

Mas em que, ou onde, estará o equívoco?

Penso que estamos equivocados no paradigma básico em que está assentada a formação profissional. [...] ... fazemos *tabula rasa* da experiência e conhecimento social trazido pelos alunos!

[...]

As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação informal e formal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não ao nos cursos básicos que ministramos. (MARIN, 1996, p. 161-162)

Formamo-nos de maneira assistemática na educação informal, de maneira sistemática na formação escolarizada a partir da nossa socialização, de nossa infância, e também pela convivência com os mestres ao longo de nossa escolarização - ou fora dela a partir das

representações midiáticas; a partir e ao longo da formação profissional e sistemática inicial; ao longo e mesmo em outros contatos informais com esse profissional para o exercício da docência. Ou seja, formamo-nos em um processo amplo e variado, resultando em “cada professor é um professor”.

O segundo pressuposto é que um Projeto de Formação Contínua (e mesmo projetos de ensino) apostam na capacidade do professor “aprender” e de “mudar”.

Os projetos de ensino sobre temas considerados relevantes e apresentados prontos, tomam os professores como mero executores de propostas, caem inesperadamente em meio às suas programações em desenvolvimento, desconsiderando sua prática e os seus saberes, na medida em que não participam de sua construção. Embora intenções e expectativas fossem não só de aprendizado dos alunos sobre o tema, mas também o desenvolvimento profissional dos professores de modo geral, angariam indisposições e resistências.

Os projetos de formação contínua muitas vezes não alcançam os resultados esperados, justamente por não levarem em consideração as realidades múltiplas e diversificadas de cada escola e de seus contextos, o que torna cada uma singular.

Como dar conta de tantas e tão diferentes escolas, de tantos e tão diferentes profissionais docentes, de tanta “singularidade”? Para tanto é preciso “ouvir” o professor. E, por contraditório que pareça, é preciso “aprender com ele” ao “ensinar para ele”; é preciso envolver, sensibilizar além dele a equipe escolar e educadores das Secretarias de Educação em uma atuação conjunta que, em reunião de esforços, conhecimentos diversos, colaboração e comunicação fluente, atuem todas em uma mesma direção.

Se para assessorar é preciso apoiar o professor no desenvolvimento do trabalho e no atendimento das necessidades constatadas junto a ele, o que é o específico do coordenar? Trata-se de trabalho coletivo que exige uma ordenação conjunta, uma coordenação pedagógica especializada, cujo desempenho carece de um profissional:

- da área de conhecimento para a qual se pretende trabalhar na formação contínua de docentes, e que no nosso caso é a Área do Ensino de Música para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I;

- que tenha o envolvimento da equipe técnica da Secretaria de Educação nas atividades do projeto, para uma necessária e imprescindível boa articulação comunicativa/comunicacional entre a coordenação pedagógico-musical e a coordenação administrativa do projeto;
- que reúna, junto aos conhecimentos necessários, no nosso caso de música e de ensino de música, experiência docente nesta área, competência de articulação de diferentes instituições, (escolas, Secretaria de Educação, espaços culturais não formais diversos, universidade, etc), e de diferentes músicos (profissionais e amadores);
- com competência de articulação do trabalho individual e coletivo. E que, no dizer de Moreira (1999, p.140), tenha facilidade para “[...] administrar a tensão emergente desses dois pólos: o individual e o coletivo.” ;
- que goste muito do que faz;
- que goste de estudar e pesquisar;
- que esteja constantemente atualizado em relação às produções musicais e às propostas metodológicas do ensino de música;
- que participe de encontros e congressos levando a experiência, seus participantes e os conhecimentos produzidos, e inteirando-se de conhecimentos de diferentes áreas, propiciadores de maior compreensão sobre possibilidades interdisciplinares.

No momento presente da história do ensino de música em nosso país é preciso considerar a dificuldade em encontrar profissionais que reúnam todas essas características. Por tal razão é importante destacarmos aquelas que essa pesquisa aponta como imprescindíveis para o desempenho de uma boa coordenação pedagógica:

- ser da área de ensino de música para crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;
- reunir, junto aos conhecimentos de música e de ensino de música, **experiência docente** nesta área;
- gostar muito do que faz;
- gostar de estudar e de pesquisar;
- ter habilidade para proceder à necessária e imprescindível articulação entre coordenação pedagógica musical e coordenação administrativa do projeto.

Isto porque, se ao ensinar também aprendemos com os professores, é possível que essas e as demais características se desenvolvam ao longo do próprio desempenho da

coordenação, que vai colocando suas exigências durante o exercício constante da ação, reflexão, ação.

Capítulo 6

Um tapete sem fim: elementos para concepção e desenvolvimento de projetos de formação contínua em música

A esperança é de colaborar com o trabalho de construção das consciências, realizado por nossos professores: os de hoje e os que virão.

(PENTEADO, 2003, p.18)

Por que um tapete sem fim?

Porque sem fim é a produção de conhecimentos sobre essa realidade complexa que é a vida, onde a linguagem musical e o ensino de música na escola se inserem.

“Uma resposta suscita mil perguntas.” (Moreno, 1975, p. s/n) Infinito é o ato de ensinar/aprender. Interminável é a possibilidade humana de perguntar e incansável sua capacidade de procurar respostas.

Esta pesquisa se orientou pela pergunta: - Que características o Projeto de Formação Contínua de Professores para o ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I podem auxiliar:

- na superação das dificuldades que se apresentam no quadro atual do ensino de música nas escolas públicas? Que possibilidade e limites apresentam?
- na sensibilização e envolvimento dos professores em serviço?
- na preparação dos professores em serviço para atuar com novos paradigmas em suas práticas docentes?

Teve sua continuidade a partir de setembro de 2007 em um novo Projeto de Formação Contínua de Professores, em parceria da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes, com o Instituto de Artes - Unesp e Fundunesp, e continua até hoje, dando prosseguimento à Formação Contínua de Professores sob forma de pesquisa, como realizei.

O que ela nos ensina? O que aprendemos com ela? Dela podemos extrair princípios norteadores de Projetos de Formação Contínua de professores de música para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que:

- sejam construídos **a partir dos docentes**, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos de música e do ensino de música, dos problemas que experimentam ou sentem em relação a esse ensino e que, sobretudo, sejam construídos com eles;
- privilegiem o *lócus* da escola como local de construção, inscrevendo-se em seu PPP e que sejam de realização interdisciplinar, envolvendo e/ou ressoando em toda a instituição;
- sejam realizados no modo de “pesquisa-intervenção”, procedimento este capaz de cobrir pontos fundamentais em projetos de Formação Contínua de Educadores que trabalham com Música, quais sejam:

1. produzir um relatório de pesquisa que simultaneamente se apresenta como avaliação processual e circunstanciada da vivência realizada;
2. articular o trabalho de ensino investigativo com a Universidade, propiciando a participação de pesquisadores acadêmicos formadores de professores de música, de professorandos de cursos de licenciatura em música junto aos professores-pesquisadores das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, enriquecendo a produção de conhecimento de ambas as instituições e rompendo com a produção verticalizada e a fragmentação entre a teoria e a prática pela produção conjunta/colaborativa/comunicacional de conhecimento;
3. dar conta de importantes funções de um ensino produtivo de música:
 - 3.1. que providencie uma aprendizagem de música como linguagem e forma de expressão artística, que introduza professores e alunos na diversidade de expressão artística-musical, da erudita até à popular de tradição, passando por diferentes modalidades;
 - 3.2. que resulte na produção de conhecimento pelo docente sobre o ensino de música, no registro desse conhecimento produzido e em sua socialização através de escrita e publicação de artigos, da participação em congressos;
 - 3.3. que se realize de forma contextualizada, envolvendo profissionais de música e amadores da comunidade onde a escola se situa e

sensibilizando essa mesma comunidade com apresentações de cultura musical.

O desenvolvimento de tais princípios na realização teórico-prática cotidiana desse Projeto de Formação Contínua propiciou o fortalecimento da auto-estima do professor, que se expressou: ao investir em sua formação, solicitando cursos, alguns dos quais se realizaram fora de seus horários de trabalho; arcando com custos de passagens de ônibus e de ingressos para freqüência a eventos musicais e com o prazer que demonstraram com participações em eventos; nas solicitações contínuas de formação em música ao longo de todo o projeto; na crescente solicitação de desenvolvimento de projetos da e na escola; na disponibilidade demonstrada por professores envolvidos pela pesquisa para atuarem como docentes de cursos ou de *workshops*.

A realização de Projetos de Formação Contínua de Professores tendo por meta a qualificação da profissionalidade docente e da introdução dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na linguagem musical sob a forma de “pesquisa intervenção” esclarece uma concepção de Projeto distanciada de uma compreensão de “dono da verdade”, de “receita pronta e acabada” e a admissão de que o processo de ensino-aprendizagem é sempre um acontecimento único, singular, no *lócus* de seu acontecimento e por essa razão, sempre um celeiro de produção de novos conhecimentos.

Ao que se acrescenta que o desenvolvimento desse Projeto, realizado enquanto pesquisa na modalidade aqui adotada, mostra-se além de produtor de conhecimentos sobre ensino de música, como avaliador com bom grau de precisão de processos de formação contínua de professores, podendo nos suprir melhor de conhecimentos sobre essa formação, de que processos avaliativos de natureza estatística, tão ao gosto de modelos tecnicistas. E com isso contribui para alargar a própria concepção de “processos de formação contínua de professores” em exercício.

Inicialmente concebida, ou para suprir lacunas da formação inicial, ou como atualização de conhecimentos específicos e pedagógicos, exigidos pela vertiginosa produção de conhecimentos característica das sociedades tecnológicas contemporâneas, em velocidade jamais presenciada ao longo da história da humanidade, passa a ser concebida como importante fonte de produção de conhecimento, no nosso caso, sobre o ensino de música.

A continuidade da modalidade desse projeto sob a forma de pesquisa intervenção, no novo projeto da SME de Mogi das Cruzes *Tocando, cantando, ... fazendo música com crianças*, cuja proposta me foi solicitada, e cujo desenvolvimento continua até hoje (2009) revela os princípios para construção de projetos como promotores, implementadores da auto-estima e autonomia docente, indispensável para uma docência criativa, produtora de conhecimentos sobre o ensino de música e da aprendizagem de música pelos alunos, procurada pela SME de Mogi das Cruzes, para a construção da Autonomia da Escola, meta maior que procura promover.

Teria esse percurso formativo renovado o olhar dos professores sobre o “lugar” do ensino de música na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, e a compreensão deles do seu lugar nesse ensino?

Por causa da experiência que tivera no reino de Misr, o príncipe Dhat pôde admirar com outros olhos seu país natal. Ele compreendeu que aquele era um lugar magnífico e que era, verdadeiramente, o seu lugar. (MACHADO, 1998, p.62)

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de Fátima B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ABDALLA, M. de Fátima B; ALMEIDA, M. Silvia M; FERNANDES, Iveta M. B. A. Conhecendo o professor de Arte. **Revista Ensino de Arte** - Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo: AESP, Campinas, Ano I, N. II, p.22-28, 1998.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época)
- _____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma Passos. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) p.99-122.
- _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores.** Porto: Porto Editora, 1996.
- ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus V. **História da Sociedade Brasileira.** 18. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, n.12, p.57-64, março 2005.
- ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 3.ed. Campinas: Papirus, 2001. (Série prática pedagógica)
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** 2.ed.revista. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae e SALES, Heloisa Margarido. **O Ensino da Arte e sua História:** Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- BEINEKE, Viviane e SOUZA, Jussamara.(Orgs.) **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (1992-1997).** Santa Maria: UFSM, 1998. (Série Perspectivas 1)

- BEYER, Esther. Porque música na escola? **Revista Educação Cidadã**. Caxias do Sul, Ano I, n.1, p. 45-47, outubro 1999.
- BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. e RANZI, Serlei M. F. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. (3 vol.)
- _____. **Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental: Arte – 1a a 4ª séries**. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL. PODER LEGISLATIVO. **LEI N. 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008**. Diário Oficial da União, Seção 1, p.1. Brasília - DF: Imprensa Nacional, 19 de agosto de 2008.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CALDEIRA FILHO, João C. Coisas do ensino de música. **Revista Anhembi**, São Paulo, v. XLIV, n. 131, Ano XI p.421-422, outubro, 1961.
- _____. Música e escola. **Revista Anhembi**, São Paulo, v. XXXIX, n.117, Ano X, p.702-706, agosto, 1960.
- _____. Magistério e Pedagogia . **Revista Anhembi**, São Paulo, VOL. XXVI, n. 77, Ano VII, p.421-423, abril, 1957.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação** (2). Porto Alegre: Panorâmica, 1990, p.177-229.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA e GHEDIN. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).
- _____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

- CUNHA, M. Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.127-147.
- DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural (XV), 1974. p. 89-105.
- ENGUITA, Mariano F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-26.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 79-12.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Educar e avaliar: uma perspectiva contemporânea. In: **Educação e avaliação**. Série: Educação para a cidadania - 08. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados- USP, 1993. p. 3-9. (Coleção documentos)
- FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila; MARGARIDO, Heloisa. **Referencial Curricular de Arte: Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries**. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2004.
- FERNANDES, Iveta M. Borges Ávila. **A relação Instituições Culturais e Rede Pública de Ensino na Educação Contínua de Educadores que trabalham com Ensino de Arte**. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- _____. **Tocando, cantando, dançando... brincando, jogando e... compondo! O ensino de música da pré-escola às séries iniciais do 1º grau na Escola Estadual de 1º grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho – São Paulo**. (Monografia de Curso de Especialização) Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.
- _____. **Entrevista [áudio] concedida pelas professoras Carmem Zilda Fernandes e Nelgi Sonia Moretti Accorsi Cruz**, em 18 de maio de 1990. São Paulo, 1990.
- _____. **Entrevista [áudio] concedida pelas professoras Elena Lauretti Armani -**, em 09 de junho de 1990. São Paulo, 1990.
- _____. **Entrevista [áudio] concedida pela professora Heloisa Lopes**, em 11 de maio de 1990. São Paulo, 1990.
- _____. **Entrevista [áudio] concedida pela professora Lenice C.Toledo Prioli**, em 25 de junho de 1990. São Paulo, 1990.

- _____. **Entrevista [áudio] concedida pela professora Sofia Helena F. Guimarães de Oliveira, com ex-alunos do Experimental da Lapa, do Conjunto de Flautas-Doce Guiomar Novaes**, em 05 de maio de 1990. São Paulo, 1990.
- _____. **Entrevista [áudio] concedida pela professora Therezinha Fram**, em 10 de maio de 1990. São Paulo, 1990.
- FERNANDES, José N. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.16, p.95-111, março 2007.
- _____. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.15, p.11-26, set. 2006.
- _____. (Org.) **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: Índice de autores e assuntos (2002-2005)**. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2006.
- _____. (Org.) **Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós graduação *stricto sensu* em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros (até 2005)**. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/teses.html>> Acesso em 9 05 2009.
- _____. Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.5, p. 45-57, set. 2000.
- FERRAZ, M. Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de R. e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor.)
- FRANCO, M. Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez. 2005.
- FREIRE, Vanda L. B. e CAVAZOTTI, André. **Pesquisa em música: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.
- FREIRE, Vanda L. B.. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p.69-72, setembro 2001.
- FUCKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. **Série Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre, n.1, p.134-156, maio 1993.
- _____. Estará morta a Escola Normal Pública? **Revista da ABEM, Salvador**, n.1, Ano 1, p.41-47, maio 1992.
- _____. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

- FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Educadores: Um estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- _____. Interfaces de um projeto de capacitação continuada na parceria com Estados e Municípios. In: CASALI, A.; TOZZI, Devanil A.; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.) **A relação universidade - rede pública de ensino: Desafios à reorganização curricular da pós-graduação em educação: seminário**. São Paulo: EDUC, 1994. p. 21-36.
- FUSARI, Maria F. de R. e; FERRAZ, M. Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral.)
- GARBOSA, Luciana; BELLOCHIO, Claudia; GARBOSA, Guilherme. Programa som: formação, assessoria e orientação em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, **ANAIS ABEM 2007**, Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. 1 CD-ROM.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado do Letras, 1998. (Coleção leituras no Brasil)
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA E GHEDIN. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.
- GIOS, Maria Helena Maestre. **Caldeira Filho: Contribuições para a música brasileira**. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- GOODSON, Ivor. **Currículo – Teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria & Educação** (2) Porto Alegre: Panorâmica, 1990, p.230-254.
- GUIMARÃES ROSA, J. Pirlimpisquice. In: **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p.38-46.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- HORLE, M. Geny B. A. ; MAGI, Leni G.; TAKEMOTO, Lúcia M. S. Mogi das Cruzes participa do Congresso sobre Formação de Educadores. **JORNAL APASE**, N. 144, São Paulo, nov.2005, p.9.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; PINO, Mariel Perez. Práticas sociais e processos educativos: um olhar para a construção do conhecimento musical e das relações sociais em grupos de prática musical coletiva. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, **ANAIS ABEM 2007**, Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. 1 CD-ROM.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; TARGAS, Keila de Mello. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro, **ANAIS ABEM 2004**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. 1 CD-ROM.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane e DEL BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-126.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; KUBO, Olga Mitsue. Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, **ANAIS ABEM 2002**, Natal: Associação Brasileira de Educação Musical, 2002. 1 CD-ROM.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; PINOTTI, Melissa Monteiro. História de vida de uma professora de musicalização infantil: subsídios para formação do futuro educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, **ANAIS ABEM 2002**, Natal: Associação Brasileira de Educação Musical, 2002. 1 CD-ROM.
- JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Orgs) **Disciplinas e integração curricular: História e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.37-71.
- KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: KATER, Carlos. **Educação Musical: Cadernos de Estudo**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/UMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p.69-75.

- _____. O humano: objetivo de estudos musicais na escola moderna. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina, **ANAIS do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1994, p.10-17.
- _____. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: KATER, Carlos. **Cadernos de Estudos - Educação Musical, n. 1**. São Paulo: Atravez & Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1990. p.1-8.
- _____. **À procura de um mundo sem “vis-à-vis”: reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental**. 2. ed. Tradução e coordenação Saloméa Gandelman. São Paulo: Novas Metas, 1984.
- KOUDELA, Ingrid. **O texto e o jogo: uma didática brechtiana**. FAPESP/ Perspectiva: São Paulo, 1996. p.102-103.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- LUCKESI, Cipriano C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Ano 3, nº.12, Fev/Abr. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.6-11.
- LÜDKE, Menga (Coord.) **O professor e a pesquisa**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001. (Série prática pedagógica)
- MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.
- _____. **A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo**. Ilustradora Ângela Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- _____. Ensino e Aprendizagem: Apreciação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS - 10 ANOS, 1996, São Paulo, **ANAIS ANPAP 1996**, São Paulo: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1996. p.134-138.
- _____. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. In: SILVA, C. M.; MAGNANI, M. A. C.; ALMEIDA, M. C. R. de, [et al.] (Coord.) **Leitura, escola e sociedade**, v. 13. São Paulo: FDE, 1992. p.109-115. (Série idéias)

- _____. **Arte Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário.** Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI e MIZUKAMI (orgs) **Formação de Professores: Tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.153-165.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte - o seu encantamento e o seu trabalho na Educação de Educadores.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MATE, Cecília H. Reformas de ensino e currículo: problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 573-578. (Textos do VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores.)
- MIGNONE, Liddy Chiafarelli. **Guia para o professor de recreação e iniciação musical.** São Paulo: Ricordi, 1961.
- MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.25, n.1, p.131-145, jan/jun. 1999.
- MURAMOTO, Helenice M. S. **Re-significando a supervisão na educação escolar pública.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MORENO, J. L. Divisas. In: **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 1975.
- NARITA, Flávia Motoyama. Música na Educação Infantil: formação de professores pesquisadores de suas práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa, **ANAIS ABEM 2006,** João Pessoa: Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. 1 CD-ROM.
- NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.
- NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.
- _____. (Org.) **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música: um *survey* com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa, **ANAIS ABEM 2006,** João Pessoa: Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. 1 CD-ROM.

- OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. (Orgs.) **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.
- OLIVEIRA, Alda e SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). **Revista da ABEM**, Salvador, n.4, ano 4, p.61, set.1997.
- CORDEIRO, Jaime F. P. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.14, p.35-44, março 2006.
- _____. O Desafio Necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso a arte. In: KATER, Carlos. **Cadernos de Estudo Educação Musical**, n. 4/5, São Paulo: Atravez; Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 1994. p. 15-29.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. Pesquisa-ensino, uma modalidade de pesquisa-ação. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE - UFES, Vitória, v. 14, n.28, jul/dez, 2008, p.102-121.
- _____. **Psicodrama, televisão e formação de professores**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- _____. **Meio ambiente e formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época)
- _____. **Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.
- _____. (Org.) **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Televisão e Escola: Conflito ou cooperação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.)
- PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA e GHEDIN, (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.
- PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação)
- PIMENTA, Selma G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção entre nós professores)
- PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elza; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão

- do professor. In: MARIN, Alda (Org.) **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000. p.89-112. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)
- PIMENTA, Selma G. (Org.), **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MOGI DAS CRUZES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Revista Educando em Mogi**. Mogi das Cruzes, n.16, p.3-16, maio/junho 2004.
- _____. **Revista Educando em Mogi**. Mogi das Cruzes, n.20, p.24-25, jan./março 2005.
- _____. **Revista Educando em Mogi**. Mogi das Cruzes, n.22, p.12-13, junho/julho 2005.
- _____. **Revista Educando em Mogi**. Mogi das Cruzes, n.26, p.20-24, fev/março 2006.
- _____. **Revista Educando em Mogi**. Mogi das Cruzes, n.28, p.3-7, junho/julho 2006.
- _____. **Revista Educando em Mogi**. Mogi das Cruzes, n.29, p.32-33, agosto/set. 2006.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Artística: Visão da Área**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1991.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, **ANAIS ABEM 2007**, Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. 1 CD-ROM.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, Campo Grande, **ANAIS ABEM 2006**, Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. 1 CD-ROM.
- QUINTÁS, Alfonso L. **Estética**. Tradutor Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- REALI, Aline Maria R. de M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- RIZZI, Leonor e HAYDT, Regina C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. **A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas**. **Opus, - Revista Eletrônica da ANPPOM**, n.9, p. 49-72, dez. 2003. Disponível em

- <<http://www.anppom.com.br/opus>>. Acesso em: 02 maio 2009.
- _____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 49-56, março 2005.
- _____. O Acontecimento Musical no Processo de Ensino - Aprendizagem: Recepção, Intertextualidade e Enunciação. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 8., 1995, Florianópolis, **ANAIS FAEB 1995**, Florianópolis: UDESC, 1995. p.87-93.
- SMITH, Ralph. Excelência no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Og.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 97-112.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação e Ensino Artísticos. Legislação Básica (Federal e Estadual)**. São Paulo: SE/CENP, 1984.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40.ed. “Edição Comemorativa.” Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)
- _____. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2. ed. Aum. São Paulo: Cortez, 1998. **Se não citei deletar**.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B. B.; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984. (Coleção estudos brasileiros; v.81)
- SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Produção de material didático para/na formação de professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, **ANAIS ABEM 2007**, Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. 1 CD-ROM.
- SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p.7-11, março 2004.

- SOUZA, Jusamara e HENTSCHKE, Liane. (Org.) **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (1998-2002)**. Porto Alegre: PPG-Música, NEPEM, UFRGS, 2003.
- SPAVANELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 89-98, março 2005.
- TARGAS, KEILA DE M. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- THURLER, Mônica. G, PERRENOUD, Philippe. **A escola e a mudança. Contributos Sociológicos**. Lisboa: Editora Escolar, 1994.
- TIAGO, Roberta Alves; CUNHA, Myrtes Dias da. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa, **ANAIS ABEM 2006**, João Pessoa: Associação Brasileira de Educação Musical, 2006 1 CD-ROM.
- ULHÔA, Marta (Org.) Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música e Artes / Música até dezembro de 1996. **Opus - Revista Eletrônica da ANPPOM**, n.4, p.80-94, ago.1997. Disponível em < <http://www.anppom.com.br/opus>>. Acesso em: 02 maio 2009.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses - **Diretrizes para apresentações de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso**. São Paulo: SIBI: USP, 2004. Disponível em: < <http://www.theses.usp.br/info/diretrizesfinal.pdf> > Acesso em: 23 07 09.
- VALIENGO, Camila. Tocando e cantando,...desenvolvendo a linguagem musical na rede municipal de ensino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, **ANAIS ABEM 2007**, Campo Grande: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. 1 CD-ROM.
- VORRABER, Marisa C. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.p.133-149. (Série cultura, memória e currículo, v.2)

APÊNDICES

APÊNDICE A
Instrumentos de Avaliação

1. Avaliações Diagnósticas

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOGI DAS CRUZES
CURSO: TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

1º semestre 2002

Instrumento de Avaliação Diagnóstica - 5 / 04 / 02

Nome: _____

Endereço: _____ CEP _____ Cidade: _____

CEP: _____ Fone: _____ E-mail: _____

1. Sua formação:

() Ensino Médio. Curso: _____

() Ensino Superior. Curso: _____

() Aperfeiçoamento. Curso: _____

() Especialização. Curso: _____

() Outro. Qual? _____

2. Você tem participado de cursos, encontros ou congressos de Educação, Arte Educação ou Educação Musical?

() sim () não

Em caso positivo, qual / quais? _____

3. A Escola / Instituição na qual trabalha é de:

() Educação Infantil, e a faixa etária de seus alunos é _____

() Ensino Fundamental, e a faixa etária de seus alunos é _____

() Outro. Neste caso cite qual segmento, bem como a faixa etária de seus alunos: _____

4. Há quanto tempo você leciona? (em geral) _____

5. Atualmente, qual função você desempenha? _____

6. Você já participou de outros projetos de formação contínua de professores:

- de Música? Caso afirmativo cite alguma experiência que lhe foi significativa. _____

- das demais linguagens da Arte (artes visuais, dança, teatro)? Caso afirmativo cite alguma experiência que lhe foi significativa. _____

- de Educação de forma geral? Caso afirmativo cite alguma experiência que lhe foi significativa. _____

7. Na sua opinião:

- quais as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao trabalho com a linguagem musical? _____

- e quanto a facilidades? Quais você pode enumerar? _____

8. Você participa em seu local de trabalho de algum projeto pedagógico, no qual a música ou demais linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro) estão inseridas? Caso afirmativo, poderia escrever um pouco sobre esta questão? _____

9. O que é importante para você no ensino / aprendizagem de música?

10. Você costuma assistir a apresentações musicais? () sim () não

Caso afirmativo poderia citar alguma dessas apresentações, e onde ocorreram?

11. Você desenvolve alguma atividade de produção musical? (Toca algum instrumento, canta em algum grupo,...)

12. No desenvolvimento de seu trabalho você realiza, junto a seus alunos, conexões com os eventos musicais ou artísticos de sua cidade ou região? Caso afirmativo qual / quais, e como?

13. Durante todo o dia, quais são as atividades musicais de seus alunos?

- () ouvem músicas () tocam instrumento(s)
 () cantam músicas () compõem
 () fazem arranjos de músicas () improvisam
 () outro. Qual?

14. Quais suas expectativas quanto a este curso?

15. Qual poderia ser sua contribuição junto ao grupo de colegas professores(as), no desenvolvimento deste curso: TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS ?

SME / MOGI DAS CRUZES

PROJETO DE MÚSICA: TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Instrumento de Avaliação Diagnóstica 06 / 05 / 04

Nome: _____ Função: _____

Endereço: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Fone: _____ (res.)E-mail: _____

Escola: _____ Fones: _____

1. Sua formação:

- () Ensino Médio. Curso: _____
 () Ensino Superior. Curso: _____
 () Aperfeiçoamento . Curso: _____
 () Especialização. Curso: _____
 () Outro. Qual? _____

2. Você tem participado de encontros ou congressos de Educação, Arte Educação ou Educação Musical?

- () sim () não Em caso positivo, qual / quais? _____

Você participou, nos últimos 5 anos, de cursos / projetos de formação contínua de professores:

- () de Música

() de outras linguagens da Arte: artes visuais, dança, teatro

() de educação de forma geral

Gostaria de fazer algum comentário sobre esta questão?

3. A Escola / Instituição na qual trabalha é de:

() Educação Infantil, e trabalho com classe de _____

() Ensino Fundamental, e trabalho com a _____ série

() Outro. Neste caso cite qual: _____

Quantos alunos você tem em sua classe? _____

4. Há quanto tempo você leciona? _____ anos

Anteriormente trabalhava na área de educação?

() sim Em qual função? _____

() não Trabalhava em quê? _____

5. Na sua opinião:

- quais as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao trabalho com a linguagem musical?

- e quanto a facilidades, quais são elas? _____

6. O que é importante para você no ensino / aprendizagem de música? _____

7. Você costuma assistir a apresentações musicais? () sim () não

Caso afirmativo poderia citar alguma(s) dessas apresentações e onde ocorreu / ocorreram.

8. Você toca algum instrumento musical? () sim () não Caso afirmativo qual? _____

Canta em algum grupo? () sim () não Caso afirmativo em qual grupo? _____

9. Você fez algum / alguns dos módulos dos cursos de música que foram dados pela SME?

() sim () não Caso afirmativo qual / quais? _____

10. Quais são suas expectativas quanto a este projeto música em sua escola?

11. E quais são suas expectativas quanto a estes ENCONTROS DE PRÁTICA MUSICAL?

12. Comentários / sugestões: _____

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOGI DAS CRUZES
CURSO: TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Instrumento de Avaliação Diagnóstica - 18 / 03 / 06

Nome: _____
 Endereço: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Fone residencial: _____ Celular: _____ E-mail: _____

1. Sua formação:

- () Ensino Médio. Curso: _____
 () Ensino Superior. Curso: _____
 () Aperfeiçoamento. Curso: _____
 () Especialização. Curso: _____
 () Outro. Qual? _____

2. Você tem participado de cursos, encontros ou congressos de Educação, Arte Educação ou Educação Musical?

- () sim () não

Em caso positivo, qual / quais? _____

3. A Escola / Instituição na qual trabalha é de:

- () Educação Infantil, e a faixa etária de seus alunos é _____
 () Ensino Fundamental, e a faixa etária de seus alunos é _____
 () Outro. Neste caso o segmento, bem como a faixa etária de seus alunos é: _____

4. Há quanto tempo você leciona? (em geral) _____

5. Atualmente, qual função você desempenha? _____

6. Você já participou de outros projetos de formação contínua de professores:

- de Música? Caso afirmativo cite alguma experiência que lhe foi significativa.

 - das demais linguagens da Arte (artes visuais, dança, teatro)? Caso afirmativo cite alguma experiência que lhe foi significativa. _____
 - de Educação de forma geral? Caso afirmativo cite alguma experiência que lhe foi significativa. _____

7. Na sua opinião:

- quais as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao trabalho com a linguagem musical? _____

 - e quanto a facilidades? Quais você pode enumerar? _____

8. Você participa em seu local de trabalho de algum projeto pedagógico, no qual a música ou demais linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro) estão inseridas? Caso afirmativo, poderia escrever um pouco sobre esta questão? _____

9. O que é importante para você no ensino / aprendizagem de música?

10. Você costuma assistir a apresentações musicais? () sim () não

Caso afirmativo poderia citar alguma dessas apresentações, e onde ocorreram?

11. Você desenvolve alguma atividade de produção musical (fazer música: interpretar / improvisar / compor. Ex: Toca algum instrumento, canta em algum grupo,...)? () sim () não

Caso afirmativo poderia falar um pouco sobre isso? _____

12. No desenvolvimento de seu trabalho você realiza, junto a seus alunos, conexões com os eventos musicais ou artísticos de sua cidade ou região? Caso afirmativo qual / quais, e como?

13. Durante todo o dia, quais são as atividades musicais de seus alunos?

() ouvem músicas

() tocam instrumento(s)

() cantam músicas

() compõem

() fazem arranjos de músicas

() improvisam

() outro. Qual? _____

14. Quais suas expectativas quanto a este projeto?

15. Qual poderia ser sua contribuição junto ao grupo de colegas professores(as), no desenvolvimento deste projeto: TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS ?

2. Avaliações Processuais

Registros dos Três Encontros de Práticas Musicais

1 / 10 / 2002

Nome: _____
 Endereço: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Fone: _____ E-mail: _____

Escola na qual trabalha ou com a qual atua: _____

() Educação Infantil: _____

() Ensino Fundamental: _____

Função que desempenha:

() supervisora desta escola

() diretora desta escola

() professora desta escola

()

1. O que mais chamou sua atenção nesses três encontros?

.....

2. Para você, o que é importante no ensino / aprendizagem de música?

.....

3. Para desenvolver um projeto de música em sua escola, o que é necessário?

.....

4. O que você gostaria que fosse abordado / desenvolvido na 2ª Assessoria de Música que sua escola terá?

.....

5. Espaço para livre manifestação: comentários / sugestões.

.....

Curso de Música: 3º Módulo

26 06 2003

A - Avaliação do Curso:

1. Os temas trabalhados nas aulas contribuem para uma possível reconstrução de sua prática pedagógica?	S	N	P
Por quê?			
2. Os objetivos das aulas foram alcançados?	S	N	P

Por quê?			
3. A metodologia das aulas manteve-se coerente com a proposta do curso?	S	N	P
Por quê?			
4. A atuação do professor pode ser considerada satisfatória?	S	N	P
Por quê?			
5. As aulas corresponderam as suas expectativas?	S	N	P
Por quê?			

B - Relação do curso com o trabalho na escola:

1. As aulas contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho na escola?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE Por quê?

C – Auto- avaliação :

1. O seu aproveitamento nessas aulas foi bom?

() SIM() NÃO () PARCIALMENTE Por quê?

COMENTÁRIOS / SUGESTÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS:

.....

.....

2º Encontro de Prática Musical

01 07 2004

Nome:.....

Escola:.....

1. No início do Projeto de Música eu pensava.....

.....

2. Agora eu penso.....

.....

3. Para o 2º semestre eu gostaria.....

.....

4. A partir de sua vivência profissional, quais as necessidades na área de música de um professor que atua na Educação Infantil, ou séries iniciais do Ensino Fundamental?.....

.....

5. Este 2º Encontro de Prática Musical.....

.....

Espaço para livre manifestação sobre nosso

5º ENCONTRO DE PRÁTICA MUSICAL

(2004)

PROJETO: TOCANDO E CANTANDO , FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Curso VIVÊNCIAS MUSICAIS

03 / 06 / 05

Nome:.....

Escola(s):.....

AValiação

1. O curso atingiu suas expectativas? Sim () Não ()

Porquê?.....

.....

2. Quanto à dinâmica e às aulas ministradas o curso foi:

() ótimo () bom () regular () fraco

3. Quanto aos instrumentos musicais utilizados o curso foi:

() ótimo () bom () regular () fraco

4. Quanto às mídias utilizadas: CD player, lousa, retroprojektor, vídeo, canhão e telão o curso foi:

() ótimo () bom () regular () fraco

5. Quanto ao material recebido: textos, planos de aula o curso foi:

() ótimo () bom () regular () fraco

6. Houve algum momento que chamou sua atenção? Caso afirmativo qual/quais e por quê?

.....

.....

7. Durante o curso houve uma programação livre: assistir ao show de lançamento do CD “Pé com Pé” do Palavra Cantada, no SESC Pinheiros, em São Paulo.

Você pôde ir? () sim () não

Caso afirmativo esta programação contribuiu para seu melhor aproveitamento do curso de música?

() sim () não Por quê?.....

8. Este curso interferiu na sua prática e reflexão? () sim () não

Caso afirmativo, como?.....
.....

9. Este curso contribuiu:

a) para modificar seu conceito de ensino / aprendizagem de música? Caso afirmativo, de que maneira?
(Como era / como é?).....
.....

b) de alguma forma na função que você desempenha (professora / diretora /supervisora /)? Caso afirmativo como?.....
.....

10. Qual sua auto-avaliação neste curso?

.....
.....

11. Comentários / considerações/ sugestões para a continuidade do projeto.

.....
.....

TOCANDO E CANTANDO,.. FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

ROTE - 17 / 08 / 2007

Escolas envolvidas:

CCII Dr. Argêu Batalha

CCII Horácia de Lima Barbosa

CCII Ignês Maria de Moraes Pettená

EM.Profª Maria Colomba Colella Rodrigues

CCII Sebastião Silva

Coordenação: Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

Orientadores: Luciana Massáro / Geraldo Monteiro Neto / Sidney Pontes

- Reflexões sobre nosso percurso de hoje

3. Avaliações Finais

TOCANDO E CANTANDO ... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

II Módulo / 2o semestre de 2002

Nome:.....

AVALIAÇÃO

18 / 10 / 02

1. O curso atingiu suas expectativas? Sim () Não ()

 Por quê?.....

.....

2. Quanto à dinâmica e às aulas ministradas o curso foi:

() excelente () ótimo () bom () regular () fraco

3. Quanto aos instrumentos musicais utilizados o curso foi:

() excelente () ótimo () bom () regular () fraco

4. Quanto ao material recebido (textos / partituras):

() excelente () ótimo () bom () regular () fraco

5. Quanto às mídias utilizadas (CD player / toca-fitas / projetor de slides / lousa / retroprojetor / vídeo /:

() excelente () ótimo () bom () regular () fraco

6. Houve algum momento (Dinâmicas introdutórias das aulas / Tocar instrumentos musicais / Cantar / Fazer música criando, compondo em grupos / Tocar e/ou cantar conjunto com toda a classe / Criar arranjo musical tocando e cantando com toda a classe / Apreciação musical: “Trenzinho Caipira” com reflexões, trabalhando o imaginário, e registros com giz de cera em papel sulfite / Apreciação musical com escuta ativa, pro exemplo a música “Galopando”/ Aulas preparando e/ou retornando da visita à “Sala São Paulo” / Ida à Sala São Paulo assistindo a Banda Sinfônica de Jovens e, depois, fazendo visita monitorada / Relato de experiência com crianças do Ciclo Básico / Outros) que foi particularmente marcante?

() sim () não

 Caso afirmativo, qual / quais?.....

.....

 Por quê?.....

.....

 7. Quais foram os pontos relevantes apreendidos?

.....

.....

8. Durante o curso houve uma programação livre: assistir à apresentação da Banda Sinfônica de Jovens, e ir visitar com monitoria a SALA SÃO PAULO, na capital.

- Você pode ir? () sim () não

Caso afirmativo esta programação contribuiu para seu melhor aproveitamento do curso de música?

 () sim não () Por quê?.....

.....

.....

Caso negativo a aula que foi dada logo após a ida à SALA SÃO PAULO, com comentários / reflexões e discussões dos que foram, contribuiu para seu melhor aproveitamento do curso de música?

 () sim não () Por quê?.....

.....

.....

9. Este curso contribuiu para ampliar seu conceito de ensino / aprendizagem de música? Caso afirmativo, de que maneira? (Como era / como é?)

.....

E para o mudar /ampliar suas práticas na função que você desempenha (professora / diretora / supervisora / assessora técnica /)? Caso afirmativo como?

.....

10. Qual sua auto-avaliação neste curso?

.....

11. Comentários / considerações

.....

A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos LUCKESI em seu texto: “*O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?*” (Revista Pátio, ANO 3, N.12, FEV/ABR, 1999) faz a seguinte colocação:

“Caso a situação de aprendizagem diagnosticada seja satisfatória, que vamos fazer com ela? Caso seja insatisfatória, que vamos fazer com ela? A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.”

Como diz Luckesi:

“A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos.....”

Portanto, quais são seus caminhos, e neles quais são seus desejos / sonhos / necessidades / projetos / realizações, pensando a música na escola e na vida de cada um de nós?

TOCANDO E CANTANDO ... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

I Módulo / 2^{oversão} 2º semestre de 2003

Nome:.....

AVALIAÇÃO

20 / 11 / 03

1. O curso atingiu suas expectativas? Sim () Não ()

Porquê?.....

2. Quanto à dinâmica e às aulas ministradas o curso foi:

() ótimo () bom () regular () fraco

3. Quanto aos instrumentos musicais utilizados o curso foi:

() ótimo () bom () regular () fraco

4. Quanto ao material recebido / textos / partituras / CD player / retroprojeto):

() ótimo () bom () regular () fraco

5. Houve algum momento que chamou sua atenção? Caso afirmativo qual e por quê?

.....

6. Os objetivos do curso foram atingidos? Por quê?

.....

7. Este curso contribuiu:

a) para modificar seu conceito de ensino / aprendizagem de música? Caso afirmativo, de que maneira?
 (Como era / como é?)

.....

b) de alguma forma na função que você desempenha (professora / diretora /.....) ? Poderia escrever um pouco sobre isso?

.....

8. Qual sua auto-avaliação neste curso?

.....

9. Se você trouxe alguma criança para participar do curso gostaria de escrever algo sobre isso?

.....

10. Comentários / considerações.

.....

TOCANDO E CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Novembro de 2003

REFLETINDO E CONSTRUINDO AO CONCLUIR UMA ETAPA

Desenvolvendo Educação Musical e ampliando conhecimentos de música e de ensino de música.

Objetivos que tivemos:

- Tocar e cantar repertório variado desenvolvendo conteúdos de natureza *atitudinal* (saber ser), *procedimental* (saber fazer), e *conceitual*.
- Desenvolver a linguagem musical articulando os 3 eixos do ensino – aprendizagem em Música propostos pelos: RECNEI e PCN Arte – Música, do Ensino Fundamental: *produção* (interpretação, improvisação, composição), *apreciação, reflexão / contextualização*.
- Trabalhar com “paisagem sonoras”, “ecologia acústica” e interpretação de música de Tom Jobim, em conexão com o Projeto “Tom da Mata”.
- Assistir duas apresentações musicais visando enriquecimento dos processos de apreciação / reflexão / produção musicais.
- Desenvolver, no decorrer do curso, atividades pedagógicas (50%) e atividades de “fazer / refletir / apreciar” música (50%), ampliando o conhecimento de música e ensino de música.
- Retomar músicas feitas nos módulos anteriores, trabalhando seus processos pedagógicos específicos.
- Fazer apresentações musicais a partir do repertório musical desenvolvido.

Avaliação:

- no decorrer do curso utilizando instrumentos de registro: Diário de Bordo, fita de vídeo;
- no final do curso avaliando o processo e o resultado, e indicando elementos para continuidade do **saber música e saber ser professor de música**: nas funções de professora, diretora e integrantes da equipe técnica da SME.

Luckesi coloca que a avaliação da aprendizagem auxilia cada professor(a) e cada aluno(a) “... *na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.*” pois, “*Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.*” (Luckesi, 1999, p.7) E assim, como diz o próprio Luckesi: de forma não impositiva, **com uma atitude acolhedora** faz-se o **diagnóstico** e a **tomada de decisão**, dois processos que se articulam no ato de avaliar.

“O humano, objetivo dos estudos musicais na escola moderna.” H. J. Koellreutter * **A partir dos fundamentos explicitados e caminho percorrido: faça sua avaliação desta etapa que juntas estamos concluindo e concomitantemente projete caminhos para a continuidade de sua educação contínua em Educação Musical, procurando vislumbrar “qual porta deve ser aberta” (Içami Tiba), pois, “cada um tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido.” (Guimarães Rosa)**

REVENDO NOSSO CAMINHAR EM 2004

Instrumento de Reflexão e registro utilizado nas escolas com os professores

Nome:.....Escola:.....

1. Nas reuniões mensais nem nossa escola, resalto os seguintes aspectos sobre:
 - idéias e propostas abordadas:.....
 - o que foi discutido / vivenciado: :.....
2. Das leituras feitas, os seguintes conteúdos chamaram minha atenção:

.....

.....
3. No meu pensar foram conquistas:

.....

.....
4. No meu pensar são dificuldades a serem superadas:

.....

.....
5. Quanto ao Projeto de Música “*Tocando e cantando, fazendo música com crianças*”, para 2005 gostaria de:
 - conservar:
 - modificar:
 - incluir:
6. Comentários sobre minha participação no projeto:

.....

.....
7. Espaço para livre manifestação:

.....

.....

SME / MOGI DAS CRUZES
ASSESSORIA A ESCOLAS COM PROJETOS DE MÚSICA
TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Supervisoras de Ensino - **Instrumento de Registro e Reflexão** **24 / 11 / 04**

Nome: _____
 Endereço: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Fone: _____ (res.) E-mail: _____

1. Sua formação:

- () Ensino Médio. Curso: _____
 () Ensino Superior. Curso: _____
 () Aperfeiçoamento. Curso: _____
 () Especialização. Curso: _____
 () Outro. Qual? _____

2. Atualmente, qual função você desempenha? _____

Há quanto tempo? _____

Anteriormente trabalhava na área de educação? () sim () não Em qual função?

3. Tem participado de encontros ou congressos de Educação, Arte Educação ou Educação Musical?

- () sim () não

Em caso positivo, qual / quais? _____

4. Participou, nos últimos 5 anos, de cursos / projetos de formação contínua de professores:

- () de Música
 () de outras linguagens da Arte: artes visuais, dança, teatro

 () de educação de forma geral

Gostaria de fazer algum comentário sobre esta questão?

5. Você costuma assistir a apresentações musicais? () sim () não

Caso afirmativo poderia citar alguma(s) dessas apresentações e onde ocorreu / ocorreram?

6. Você toca algum instrumento musical? () sim () não

Caso afirmativo qual? _____

Canta em algum grupo? () sim () não

Caso afirmativo em qual grupo? _____

7. Olhando nosso caminhar neste ano de 2004, quais conhecimentos construímos a respeito da formação contínua de professores da rede municipal, na área de música?

8. Pensando na questão acima, quais características ou desenho de projeto de formação contínua em música pode melhor auxiliar no avanço do projeto de música em nossas escolas?

9. A partir das assessorias que partilhamos este ano nas escolas com projetos de música, como poderemos, para 2005, melhor atuar em parceria?

10. Como este projeto “Tocando e cantando, fazendo música com crianças” pode também contribuir para a ação supervisora?

Comentários / sugestões: _____

SME / MOGI DAS CRUZES

PROJETO: *TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS*

30 / 11 / 04

Diretoras de Escola - INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E PROPOSIÇÃO

REVENDO NOSSO CAMINHAR EM 2004

1. O diretor é o articulador do projeto da escola, construindo com sua equipe a Proposta Pedagógica da escola, com suas possibilidades e limites. Como foi para você, neste ano de 2004, ser o articulador deste projeto, tendo música como um dos componentes deste todo? _____

2. Nas reuniões mensais em sua escola, quais aspectos você gostaria de ressaltar sobre:

- idéias e propostas abordadas: _____

- o que foi discutido / vivenciado: _____

- o que foi oferecido em materiais: _____

3. Das leituras feitas no decorrer do Projeto de Música, os seguintes conteúdos chamaram a minha atenção:

4. Olhando nosso caminhar neste ano de 2004, quais conhecimentos construímos a respeito da formação contínua de professores da rede municipal, na área de música? _____

5. Pensando na questão acima, quais características, ou desenho de projeto de formação contínua em música pode melhor auxiliar no avanço do projeto de música em nossas escolas? _____

6. Quais conquistas tivemos? E quais dificuldades precisamos superar?

7. Quanto ao Projeto de Música “*Tocando e Cantando, fazendo música com crianças*”, para 2005 penso que deveríamos:

- conservar: _____

- modificar: _____

- incluir: _____

- *Comentários / sugestões:* _____

SME / MOGI DAS CRUZES

Projeto: TOCANDO, CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Novembro 2005

*Neste ano as reflexões, proposições, avaliações, tanto do ano de 2005, como do curso **Diversidades e Singularidades, novas contribuições para o Projeto de Música**, foram feitas grupalmente de forma oral no término deste curso, que foi ministrado no 2º semestre e contou com grande número de participantes (104)*

Avaliando nosso caminhar em 2006

1 11 06

Nome:.....

Vamos aperfeiçoar nosso trabalho no projeto TOCANDO E CANTANDO, ...

FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS em 2007 se:

1).....

.....

2).....

.....

3).....

.....

4).....

.....

APÊNDICE B

Material selecionado por mim e utilizado em sessões de Assessoria com equipes de educadores das escolas do Projeto

“PEDRO E O LOBO”: *O que foi apresentado à equipe da EM Dom Paulo Rolim Loureiro, escola rural de Educação Infantil, e com ela discutido.*

Junho 2003

1. Texto: *Vou ouvir a música dos grandes mestres – Pedro e o Lobo* do livro *O mundo encantado da música, Vol III* de Nilza Zimmermann (Ed. Paulinas)
2. Texto: *A evolução do jogo na criança* do livro *Atividades Lúdicas na Educação da Criança*, de RIZZI & HAYDT (Ed. Ática)
3. Texto livro de Nicole Jeandot: *Pedro e o Lobo* (Ed. Scipione)
4. **“Conto Musicado”** - págs. 78 a 81 do texto de Dulcimarta Lemos: *Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!* - Livro: *Cor, som e movimento* de Suzana R. Cunha (Org.) (Ed. Mediação)
5. Tenha **livros** com instrumentos musicais **para as crianças folhearem**, e **objetos sonoros** no “cantinho sonoro”. Exemplo: livro *Conheça a orquestra*. Hayes & Thompson (Ed. Ática)
6. **Imagens** dos instrumentos musicais das personagens de *Pedro e o Lobo*
7. Algumas observações dos livros a seguir:
 - Pedro e o Lobo (Ed. Verbo) - **Quais sons têm essas imagens?**
 - Pedro e o Lobo (Ed. Agir) – **Que idéias este livro me dá? Vá anotando-as.**
 - Pedro e o Lobo (Ed. Martins Fontes) – **“Chir!r! Quac! Chir! Quac!” ...Continue a história incluindo sons ao narrá-la. Vá mostrando as imagens em transparência e peça para as crianças fazerem os sons dos animais. “Combinem como será a hora do som.”**
 - Pedro e o Lobo (Ed. FTD) – **Procure sons... Procure instrumentos musicais... Invente novas histórias com esses instrumentos / com esses ou outros animais...**
8. Construa e/ou organize jogos de percepção musical e visual: **“dominó”, “buscando os pares”, “ouvindo temas musicais e relacionando com seus instrumentos”, “quebra-cabeças”, “dramatização”, “audição e apreciação musical dirigida”, “escuta ativa”** (Ex: *Galopando* / folclore alemão), etc. Selecione imagens de instrumentos musicais pesquisando em livros.
9. **Pedro e o Lobo - CD** preparado por Iveta
10. **Pedro e o Lobo - Vídeo Royal Ballet de Londres**
11. **Pedro e o Lobo - Vídeo da Disney**
12. **Imagens xerocadas** do livro que tem as mesmas imagens do vídeo *Pedro e o Lobo* / Disney
13. **Pedro e o Lobo - London** / animação com dobraduras - *Narração Miguel Falabella*
14. Proponha: **Como seria esta história nos dias de hoje, na região que moramos?**
15. Pensar / criar atividades a partir:

- do conhecimento que Piaget, Vygotsky,... nos trazem (Extratos de trechos de livros sobre os respectivos autores.);
- do conhecimento de diferentes versões dos livros e vídeos de **Pedro e o Lobo**;
- do conhecimento de seus alunos e da busca de projeto significativos para você, para eles: **BRILHO NOS OLHOS!!!**

Pedro e o Lobo CD

15 10 2003

Faixa 1 - *História de Pedro e o Lobo*

Faixa 2 - Quarteto de cordas: Pedro (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 3 - Flauta: pássaro Sacha (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 4 – Oboé: pata Sonia (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 5 – Clarinete: gato Ivan (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 6 – Fagote: avô de Pedro (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 7 – Trompas: lobo (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 8 – Percussão: tiros dos caçadores (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 9 – Marcha dos caçadores (O tema é tocado duas vezes.)

Faixa 10 - Para jogos de Percepção Musical: Nesta faixa a música de cada personagem da história é tocada 3 vezes. Há intervalo de **3 segundos** separando cada tema musical apresentado.

Pensem em jogos/brincadeiras com crianças de Ed. Infantil e/ou Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

Obs: A seqüência dos temas musicais nas faixas 11 e 12 é: pata / lobo / Pedro / tiros / avô / pássaro / gato / marcha dos caçadores

Faixa 11 – CD “**As 150 Mais Belas Melodias**” / Disco 5 – Faixa 10: “Pedro e o Lobo”*

* Esta gravação corresponde a uma das partes da história. QUAL SERÁ???

- Percepção auditiva: timbre dos instrumentos musicais e diferentes ritmos.
- Tema Musical: discriminação dos temas de cada personagem da história.
- Propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre.
- Memória musical.
- Pulsação, frases e períodos musicais.
- Leitura/apreciação da obra de Prokofiev “Pedro e o Lobo” em diferentes mídias (vídeo, CD, livro, DVD), bem como sua contextualização histórica e geográfica.
- Conhecimento da obra musical “Pedro e o Lobo” de Prokofiev.
- A cultura russa.
- Interpretação, improvisação, arranjo musical: tocando e/ou cantando e/ou dançando.

*** Quais outros conteúdos poderão ser desenvolvidos?**

.....

.....

.....

APRENDER E ENSINAR MÚSICA

11 06 03

Aprender música é desenvolver sua criação e interpretação através de interação com:

- amigos(as), professores(as), músicos, especialistas que trazem informações e práticas de *fazer música* e de *ensinar música*;
- fontes de informações (apresentações musicais as mais diversas, shows, concertos, programas de TV, rádio, CDs, vídeos,...);
- seu próprio percurso criador: improvisando, compondo, interpretando;
- o cantar, tocar, movimentar-se sentindo/conhecendo a música através do corpo;
- diferentes grafias musicais: conhecendo, experimentando, utilizando;
- o trabalho grupal e/ou individual partindo de experiências, temas musicais, contatos com a natureza ou o cotidiano;
- a produção musical que conhece (de amigos, do meio social a que tem acesso), assimilando influências, transformando o trabalho que desenvolve e edificando suas músicas com sua marca pessoal;
- a produção musical de artistas/músicos: compositores, intérpretes, arranjadores, regentes, criadores de obras áudio –visuais; ouvindo, fruindo, refletindo, pesquisando / “tirando idéias”;

- o percurso da música que vem sendo criado pela humanidade no decorrer da história.

Ensinar música é:

- colocar os alunos em contato com a informação e a produção histórico-social da música;
- garantir ao aluno liberdade de imaginar e edificar músicas pessoais e/ou grupais;
- trabalhar com a música regional, nacional e internacional e focar criticamente a música produzida pelas mídias;
- decidir procedimentos e recursos didáticos, observando sempre a necessidade de introduzir formas musicais, porque ensinar música com música é sempre o caminho mais eficaz;
- trabalhar o percurso criador do aluno na interpretação, improvisação e composição;
- levar aos alunos informações, procedimentos, bem como orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal e grupal, dando oportunidade para que façam suas escolhas;
- trabalhar com percepção estética musical;
- necessitar de capacitação contínua de professores para orientar a formação do aluno.

* PCN/Arte - Ensino Fundamental	(Adaptação)	1997
--	-------------	------

**TOCANDO E CANTANDO... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS
ASSESSORIA A ESCOLAS COM PROJETOS DE MÚSICA
SME DE MOGI DAS CRUZES**

29 03 04

OBJETIVOS:

- Contribuir para o desenvolvimento dos projetos de música em escolas da SME de Mogi das Cruzes, no que diz respeito à área de MÚSICA e de ENSINO DE MÚSICA.
- Dar suporte às escolas que desenvolvem projetos de música por meio de conhecimento e prática de música e ensino de música, bem como troca de experiências entre as equipes das escolas participantes do Projeto de Música.

FOCO / CONTEÚDO DA ASSESSORIA:

- Trabalho com as equipes pedagógicas da escola na orientação e assessoria ao conhecimento de música e de ensino de música junto às crianças.
- Trocas e relatos de experiência entre as equipes das escolas que desenvolvem projetos de música.
- Vivência musical.

MÉTODO / PROCEDIMENTO:

- Ação /reflexão / ação.

AValiação:

- Será feita no início (avaliação diagnóstica), no decorrer e no final do processo, por meio de instrumentos diferenciados de registro.

- Planejar e atuar por meio dos eixos do ensino de música proposto pelos: **RECNEI e PCNs:**

Fazer (interpretar, improvisar, compor)

Apreciar

Refletir / Contextualizar

- **Registrar as atividades desenvolvidas** de forma escrita, fazendo observações / comentários. Esses registros são poderosos auxiliares ao planejar as aulas posteriores. Ex: diário de bordo, portfólio,... Tirar fotos, gravar ou filmar são outras formas excelentes de registro.
- **Levar alunos a apresentações musicais e trazer à escola músicos**, pais ou familiares que toquem algum instrumento musical ou cantem. Fortalecer relações com a comunidade, instituições culturais, grupos artísticos e festas de tradição.
- Trabalhar o espírito lúdico, a sensibilidade, a musicalidade por meio das **Brincadeiras Cantadas**.
- **Incentivar e coordenar o estudo e a pesquisa:**
 - tocando / cantando / ensaiando
 - lendo textos
 - ouvindo e comentando CDs
 - procurando atividades diferenciadas
 - assistindo vídeos e programas televisivos
- *Como avaliar em música?*

A forma como avaliamos revela nossa visão de mundo e de educação!

Avaliação: instrumento norteador, de diagnóstico, de acompanhamento, de verificação, de redirecionamento, de ampliação de conhecimento, de decisão de como prosseguir! (**Luckesi**)

Relação de livros que as escolas receberam / receberão:

* BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (vol.3)

* BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERES, Josette S. M. *Bebê – Música e movimento*. Jundiaí: Josette S. M. Ferez, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COLL, César / TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Arte (org.)*. São Paulo: Ática, 2.000. (Coleção Aprendendo)

COLL, César / TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Personagens (org.)*. São Paulo: Ática, 2.000. (Coleção Aprendendo)

Livros de música para crianças:

O quebra-Nozes e outras histórias - Recontadas por G. McCaughrean. RJ: Salamandra, 2001.

A Flauta Mágica / Turandot – Adaptação de Adèle Geras. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

Conheça a orquestra de Ann Hayes Karmen Thompson / Editora Ática

A incrível história da orquestra de Bruce Koscielniak/ Editora Cosac & Naif

Som & Música – Tradução: Carolina Luíza Tôres Garcia / Editora Ática

A música dos instrumentos (Das flautas de osso da pré-história às guitarras elétricas) Ed. Melhoramentos

Pedro e o Lobo - Editoras Ediouro e Martins Fontes

Coleção Crianças Famosas / Editora Callis

Bach - Ann Rachlin e Susan Hellard

Mozart – Ann Rachlin e Susan Hellard

Beethoven - Ann Rachlin e Susan Hellard

Tchaikovsky - Ann Rachlin e Susan Hellard

Carlos Gomes - Nereide S. Santa Rosa

Villa Lobos – Nereide S. Santa Rosa

Chiquinha Gonzaga – Dinha Diniz

Coleção Os Mestres da Música / Editora Moderna

Johann Sebastian Bach, Mike Venezia
Ludwig van Beethoven, Mike Venezia
Peter Tchaikovsky, Mike Venezia
Wolfgang Amadeus Mozart, Mike Venezia

Coleção Os Mestres da Música no Brasil / Editora Moderna

Chiquinha Gonzaga, Edinha Diniz

Gilberto Gil, Mabel Velloso

Chico Buarque, Ângela Braga

Caetano Veloso, Mabel Velloso,

Adoniran Barbosa, André Diniz

Pixinguinha, André Diniz

(SUPLEMENTOS DIDÁTICOS devem acompanhar os livros da Editora Moderna.)

"Paisagem Sonora" / "Ecologia Acústica"

OBJETIVO DE MÚSICA

- **Desenvolver percepção auditiva e cuidar do meio ambiente trabalhando com “paisagens sonoras” e utilizando conhecimentos de ecologia acústica.**

A Ecologia Acústica estuda a relação entre organismos vivos e seus respectivos ambientes sonoros. Diferentes “paisagens sonoras” podem se referir a *ambientes reais*, como por exemplo os sons que se ouve nas margens do rio Acre quando um batelão vai subindo esse rio; como a *composições musicais* que descrevem um determinado ambiente sonoro, como por exemplo, o percurso de uma moto atravessando uma movimentada avenida em uma cidade. Uma das possibilidades de trabalho da linguagem musical com o meio ambiente é identificar transformações pelas quais o meio ambiente tem passado, projetar modificações necessárias, e desenvolver responsabilidade social e ecológica.

CONTEÚDOS DE MÚSICA

FAZER MÚSICA

Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação

. Improvisação, composição e interpretação de músicas que descrevam ambientes sonoros / “paisagens sonoras”.

APRECIAR MÚSICA

Apreciação musical: percepção, fruição e análise

. Audição de ambientes sonoros reais ouvindo “paisagens sonoras” de espaços nos quais se vive, estabelecendo relações entre organismos vivos e respectivo ambiente sonoro, utilizando conhecimento de “Ecologia Acústica”.

CONTEXTUALIZAR MÚSICA

Contextualização em Música: relações entre contextos culturais, históricos e geográficos

. Contextualização, no tempo e no espaço, de “paisagens sonoras” de diferentes ambientes, descrevendo, refletindo e tirando conclusões sobre as causas e transformações sonoras pelas quais o meio ambiente tem passado, refletindo sobre os efeitos que a poluição sonora causa na saúde (audição, qualidade de vida, temperamento das pessoas), posicionando-se e fazendo sugestões sobre transformações necessárias.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO EM MÚSICA

- **Criar em grupo composição musical que descreva alguma “paisagem sonora”. Apreciar “ paisagens sonoras” diferenciadas, e posicionar-se criticamente frente à poluição sonora propondo soluções à problemática.**

Com esse critério pretende-se avaliar se o(a) aluno(a) improvisa e compõe descrevendo uma “ paisagem sonora”.

Avalia-se também se o(a) aluno(a) reconhece e diferencia distintas “paisagens sonoras”, se posiciona-se sobre a poluição sonora, seu dano ao organismo humano, e se propõe sugestões sobre transformações necessárias.

In: **Referencial Curricular / Ensino de Arte – Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries**. Rio Branco, Acre, 2004.

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Heloisa Margarido Salles

Vídeo: FANTASIA / WALT DISNEY

Seqüência do que está neste vídeo, para facilitar o trabalho nas escolas:

1. **Tocata e Fuga em Ré menor - Johann Sebastian Bach**
2. **O Quebra Nozes - Peter Ilyich Tchaikovsky**
 - . Dança da Fada Açucarada
 - . Dança Chinesa
 - . Dança das Flautas Vermelhas
 - . Dança Árabe
 - . Dança Russa
 - . Valsa das Flores
3. **O aprendiz de feiticeiro - Paul Dukas**
4. **Sagração da Primavera - Igor Stravinsky**
5. **Sinfonia n. 6 (Pastoral) Op. 68 - Ludwig Van Beethoven**
 - . Allegro Ma NonTropo
 - . Andante Molto Mosso
 - . Allegro
 - . Allegro
 - . Allegretto
6. **Dança das Horas (da ópera “La Gioconda”) - Amilcare Ponchielli**
7. **Uma noite no monte Calvo – Modest Mussorgsky**
8. **Ave Maria Op. 52 N.6 - Franz Schubert**

SOBRE BRINCADEIRAS CANTADAS

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

23 06 06

Qual escolher? Como diferenciar as mais fáceis, “mais ou menos” e mais difíceis?

Como avançar levando propostas de **brincadeiras cantadas de diversas categorias?**

É importante que, além de diferentes brincadeiras cantadas da cultura popular brasileira, haja também **variedade quanto às categorias** destas brincadeiras.

Ampliem este repertório a partir das vivências com as crianças, vivências da equipe na escola, vivências da comunidade e pesquisas nos livros!!!

Rose Marie Reis GARCIA, e Lílian Argentina Braga MARQUES, em seu livro *Brincadeiras Cantadas classificam as rodas cantadas*:

Quanto à formação

- a) roda simples
- b) com um elemento no centro
- c) com dois ou mais elementos no centro
- d) com um elemento fora da roda
- e) com elementos dentro e fora da roda
- f) com duas rodas independentes
- g) rodas concêntricas
- h) roda com molinete no centro
- i) roda e fileira independente ao lado

Quanto ao desenvolvimento

- a) com pulos
- b) em gingados
- c) coreográfica
- d) imitativa
- e) dramatizada
- f) com evoluções

Veríssimo de Melo, em seu livro *Folclore Infantil classifica as CANTIGAS DE RODA em:*

AMOROSAS

Vestidinho branco
 A Margarida
 Esta menina que está na roda
 Sereno da Meia-Noite
 Penedo vem
 Bela pastora
 Na mão direita tem uma roseira
 Siu, siu, siu
 O Ba, Bé, Bi, Bó, Bu
 Debaixo do laranjal
 Estou presa, meu bem
 A cor morena
 A moda da Carranchinha
 Seu Tenente
 Você gosta de mim
 Periquito Maracanã
 Constância
 Anda à roda
 Bom dia meu senhorinho
 Tororó
 O pirulito
 O cravo brigou com a rosa
 Terezinha de Jesus
 Eu sou pobre, pobre, pobre
 Olhe a rolinha

Viuvinha da parte da lenha
 Senhora Dona Viúva
 Ciranda, cirandinha
 La condessa

SATÍRICAS

A barca virou
 Mariquinhas
 Tengo, tengo, tengo
 Venho de Recife
 João da Rocha foi à pesca
 Dona Chica
 Mestre Domingues
 Fui à Espanha
 Oh! Sindô, lê, lê
 Lagarta pintada
 Pai Francisco
 Chora, Mane, não chora
 O Tiriri
 Carangueijo

IMITATIVAS

Gatinha parda
 Castanha ligeira
 Carneirinho, carneirão
 Oh! Que belas laranjas
 Seu lobo
 Passarinho na lagoa
 Araruna
 Escravos de Job
 De onde vem aquela menina
 O Pinhão
 Lá na ponte da Aliança
 Bom barquinho

RELIGIOSAS

Capelinha de melão
 Vamos, menina, vamos
 Senhora Dona Arcânjila

DRAMÁTICAS

O baú
 A machadinha

TOCANDO E CANTANDO,...FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

Trabalhando com Educação Musical

28 04 06

Brincadeiras Cantadas de “vários tipos”

Percepção sonora e “cotidiáfonos”: exploração / pesquisa / reconhecimento de sons e desenvolvimento da percepção auditiva por meio de diferenciadas atividades

Trabalho com os parâmetros do som (timbre, intensidade, altura, duração, densidade[parâmetro de agrupamento de sons]) **em contextos de produção / apreciação musicais.**

Trabalho com formas e frases musicais: apreciação e produção musicais

Trabalho com conjuntos instrumentais, vocais e/ou musicais

Jogos e brincadeiras sonoras / musicais

Parlendas / Trovas / Trava-línguas

História sonorizada por meio de cotidiáfonos, sons vocais e/ou corporais

Escuta ativa: audição e movimento

Ouvir / Tocar / Cantar

Desenvolvimento rítmico e melódico diferenciados

PROPOSTA TRIANGULAR DO ENSINO DE ARTE / MÚSICA:
FAZER, APRECIAR, REFLETIR / CONTEXTUALIZAR

Foco nas distintas vertentes: música popular e música erudita (Cultura popular de tradição/folclore está incluída no popular.)

Integração de atividades sonoras e musicais com outras linguagens artísticas (dança, artes visuais, teatro)

Ao menos uma vez por ano eleger uma das grandes obras clássicas para trabalhar com as crianças em momentos de apreciação / contextualização musicais. Exemplos: *Pedro e o Lobo*, *O quebra nozes*, *O lago dos cisnes*, *A Bela adormecida*, *O carnaval dos animais*, *Sinfonia Pastoral*. Criar / adaptar atividades para interação; utilizar vídeos que aproximem estas obras com o mundo infantil.

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes

ANEXOS

ANEXO A

Entrevistas

ENTREVISTA COM THEREZINHA FRAM

*Entrevista com Therezinha Fram, feita por Iveta Maria Borges Ávila Fernandes em 11 / 05 / 1990.*⁴⁰

Foi numa 5ª. feira pela manhã! Eu já havia, pelo telefone, combinado um horário para conversarmos. Ela me receberia e eu estava numa grande expectativa! Fui ao seu local de trabalho: EEPSG Caetano de Campos, em seu prédio novo na rua Pires da Mota / Liberdade / São Paulo. Numa primeira sala, quase toda com enormes janelas de vidro, ela estava sentada junto a uma grande mesa atendendo alguém... Eu nunca tinha visto Therezinha Fram, mas, no mesmo instante, tive para mim que era a pessoa com a qual tinha vindo falar!

Já havíamos trocado algumas idéias, e pedi-lhe que me falasse sobre o início da área de música no *Experimental*. Ela já tinha começado a falar quando liguei o gravador:

- ...foi todo um grupo... A Olga Xavier estava vindo do Rio de Janeiro e, aqui em São Paulo, iniciava um trabalho. Eu estava naquele momento querendo introduzir todo um trabalho de educação musical relacionado com as outras áreas tentando, inclusive, fazer um currículo integrado. Não deixar português fora de um trabalho de música, e vice-versa, educação física fora de um trabalho de música. Nós tínhamos Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Artes Plásticas. Nós queríamos ver como era possível e era um desafio naquele momento. Primeiro o desafio de falar em currículo, às vezes se falava em plano de curso, mas não se falava em currículo num sentido amplo. Nosso desafio era o seguinte: Como poderíamos implantar, aqui no *Experimental*, um currículo significativo para a nossa comunidade. Nós já tínhamos feito uma caracterização da comunidade: geográfica, física, onde a escola estava.

⁴⁰ Integrou pesquisa efetuada sobre o “*Experimental da Lapa*”, enquanto era aluna do Curso de Especialização da ECA/USP, e incluída na monografia: *Tocando, cantando, dançando,... brincando, jogando e...compondo! O ensino de música da pré-escola às séries iniciais do 1º Grau na Escola Estadual do 1º Grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho - São Paulo.*

. A Sr^a. chegou em 1961. E, em 1962 já começou com várias modificações.

- Começamos a fazer um levantamento das características e dos interesses. Queríamos saber qual era a cultura daquela área “sãopaulina”, para ver se dali nós tirávamos indicações que pudessem fundamentar o currículo nas três dimensões principais: Quais eram os valores, as expectativas que predominavam naquele agrupamento da Lapa / Pompéia?... Com que público estávamos lidando e quem eram essas famílias, quem eram essas pessoas?

Foi um trabalho muito bonito. Tivemos a orientação do José Pastore, sociólogo, naquele momento um professor da Caetano de Campos. Sua cadeira era na Caetano de Campos. Nós pedimos que a Secretaria pusesse o prof. José Pastore, que hoje está na Fundação Instituto de Pesquisa Econômica para nos assessorar na análise dessa comunidade (que saiu daquele levantamento sócio-econômico, sistematizado um pouquinho mais tarde). Houve uma publicação. Isto deve estar na biblioteca do Experimental, caso não tenha sofrido danos pelo incêndio ocorrido na escola. Nós estamos, inclusive, dentro das possibilidades, levantando com as pessoas que têm a documentação existente, para que reconstruam um pouco a memória do Experimental. Até tivemos duas reuniões na própria escola, no Experimental, vendo quem pode ajudar. Isso foi há uns quatro anos atrás. Tivemos a presença do José Carlos Libâneo, elemento que está hoje apresentando trabalhos de uma nova concepção de educação, fora a presença Ana Maria Saul...

. O Libâneo era do Experimental?

- Só que ele era no momento em que nós já começávamos o ginásio. O Libâneo dirigiu um ginásio experimental pluricurricular.

. Foi após 1967?

- Foi, justamente em 1967, ele entrou nesse grupo. Entrou Libâneo, Ana Maria Saul, Maria Helena Malvezi, Carlos Dias Gonçalves. São elementos que, depois, foram ser professores na PUC... Ana Maria Saul, por exemplo, é doutora em currículo, doutora em educação, e hoje é assessora de pedagogia da educação do Paulo Freire.

Nós, naquela época, estávamos sempre pensando em trazer elementos jovens. Houve uma característica no Experimental, que foi interessante: primeiro aproveitar os elementos que estivessem na casa, que é uma coisa que interessa. Por exemplo: como introduzir inovação em uma escola. Quando eu cheguei em 1961 era uma escola que estava passando por algumas dificuldades. Eu tinha feito meu concurso e ingressei em Mococa. Fui chamada de lá pelo Secretário de Educação da época, que eu nem conhecia, dizendo: "Estamos aqui com uma escola que tem uma perspectiva incrível, mas, que está enfrentando uma série de dificuldades e não consegue deslanchar uma proposta." Diante deste convite eu pensei um pouquinho, para ver se eu tinha condições de assumir. E assumi enfrentando o seguinte desafio: Como fazer com que essa escola possa realizar em si um bom trabalho, um grande trabalho de educação, mas, ao mesmo tempo, fertilizar um pouco o campo da educação, ser um pouco sal e fermento? Então, como perfil, procurávamos pessoas que não quisessem só ficar na unidade escolar, mas, que tivessem vontade de passar a sua experiência para outros. Porque há pessoas que gostam de fazer um bom trabalho fechados numa unidade, e quando você solicita: Você estaria disposta a ir para o interior?... "Aí já é mais difícil... Não, eu preferia ficar aqui..." Ou então: "Você está disposta a fazer um curso?" Nós tínhamos vários professores do Experimental que não tinham, por exemplo, pedagogia. Nós fizemos assim, desde aquela época: uma busca muito grande de talentos, de garra. Quem tem potencial, aqui nesta equipe, que esteja interessado em fazer, por exemplo, um curso de pedagogia? Fazer uma fonoaudiologia que a PUC estava abrindo. E assim nós montamos, numa escola pública, o primeiro setor de fonoaudiologia. Quer dizer, ela começou a inovar, mas, sempre apoiada no talento que existia dentro da escola. Nós não podemos desprezar o recurso humano e o talento que temos dentro da escola. Mas, estimulando, sempre trazendo muita gente de fora. Quando a gente descobria... Por exemplo: "Therezinha, há um elemento maravilhoso fazendo um lindo trabalho em tal lugar... Presidente Prudente. Dá pra gente trazer?" Eu dizia: "Por que não? Vamos apresentar para o Secretário da Educação a possibilidade de trazer essa pessoa. É da rede, ele pode ser dispensado, passa uma semana nos ajudando, nos ensinando." Então, a escola nunca ficou sozinha com o seu grupo (que depois fica uma autofagia). Acabam as pessoas se destruindo, numa certa competição. Não, sempre foi muito arejada. Eu achei, hoje, olhando com uma certa perspectiva para esse passado: Que interessante, como foi uma linha certa. Foi assim que nós buscamos a Da.Sofia Helena, que não tinha nada a ver com a rede. Uma pessoa que estava trabalhando em outras situações de música, mas em outros lugares... Eu disse: - "Se vamos começar com o setor de música, porque não podemos chamar a Da. Sofia Helena?" Eu me lembro que algumas pessoas diziam: "Therezinha, impossível! O

Governo não vai contratar. Para música, alguém?"... Tinha que ser da rede. Tinha que ser, por exemplo, essa pessoa colocada à disposição. Mas, jamais trazer o contato. "O Secretário da Educação não vai valorizar suficientemente a área de música para contratar alguém". Pensei: "Mas, se nós apresentarmos um trabalho sério, muito bom, fundamental, eu tenho certeza que o Secretário da Educação autoriza a contratação."

. Quem era o Secretário nessa época?

- Era o Ulhoa Cintra. Eu me lembro que cheguei a ele e disse: Dr. Ulhoa Cintra, está acontecendo isso aqui: nós estamos querendo mexer com toda a área expressiva da escola. É uma coisa incipiente, o Sr. autoriza o contrato, em música, de... - "Mas, é possível isso aí?" "É só o senhor querer. O trabalho é este, a fundamentação é esta. É um trabalho sério que pode ser um exemplo, não para ser seguido sem crítica, mas, é uma coisa que a Secretaria pode mostrar. É um centro de demonstração!

No *Experimental* a gente sempre procurou que fosse um centro de demonstração. Ao mesmo tempo em que realizávamos um trabalho concreto com aquelas crianças, fizemos que a escola pudesse ser aberta para estágios. Foi aí que começamos com todo um setor de estágios, abertura para as Universidades... Começávamos neste momento a fazer cursos no interior e ir testando alguns modelos lá dentro e passando para o interior. Fizemos cursos em Presidente Prudente, Ribeirão Preto em várias áreas. Íamos, às vezes, 50 pessoas para o interior, para as regionais: inglês, música, alfabetização, artes plásticas...

. Durante a época que a Sra. esteve no Experimental tinha sempre essa dinâmica?

- Sempre essa dinâmica, que não se pode perder. Eu converso sempre com a Elaine, a diretora atual de lá e digo: uma coisa que o *Experimental* não pode perder, não deve, senão ele pode se esvaziar ao longo do tempo... é o interesse e dinamismo! É fazer com que pessoas venham e pessoas daqui saiam.

. Eu não sabia desta característica. Conhecia o setor de estágios. Eu mesma estive estagiando lá. Lendo os relatórios eu vi, entre os objetivos, o passar esta experiência para a rede por ser uma escola de experimentação.

- Tem sentido! Para a Secretaria da Educação o que é importante? A Secretaria da Educação durante muito tempo, e até agora, está fazendo com que as escolas estejam, como eles dizem, "na vala comum". Não incentivam a diferenciação e, justamente, a Educação precisa ter diversificação. Nós precisamos ter nas várias Regionais (são 17 Regionais nas quais opera a Secretaria da Educação) esses núcleos, onde você sabe que: Campinas está fazendo alguma coisa diferente de Ribeirão Preto, de Sorocaba, de Araçatuba, de Presidente Prudente, de Marília, Santos, Vale do Ribeira... É isso que enriquece, sabe? É trazer... Agora, se você não estimula para que haja uma diferenciação, se você quer padronizar, se as decisões educacionais são todas centralizadas... Nós já discutimos com o Secretário da Educação que esteve aqui. Eu disse a ele: "A tese da municipalização é uma tese linda. Mas, como está sendo colocada pela Secretaria da Educação, pode ser discutida, porque, o que está sendo descentralizado? No fundo, está sendo desconcentrada a tarefa de conservação de prédio e repasse de recursos, colocando o prefeito como um ótimo dirigente de obra. Onde está, a municipalização? Fundamentalmente, a essência dela é descentralização de decisões educacionais. A decisão educacional continua com a Secretaria. Está havendo repasse de verba para quê? Reparos de prédios e compra de equipamentos. Não é assim que se transforma a educação. É importante fazer isso? É. Mas, não é só isso. Então, enquanto nós não trabalharmos no sentido em que as escolas assumam seu perfil, assumam suas características... Como a Caetano de Campos, ela tem que resgatar sua identidade. Uma escola que foi criada em 1846, tem uma enorme história. Num determinado momento a Secretaria da Educação divide. Tiram esta escola do lugar onde estava. Vamos imaginar que houvesse algum motivo, (a meu ver não existia). Deslocaram esta escola e em seguida fazem uma divisão. Hoje a escola Caetano de Campos é dividida em duas, que não tem nada a ver uma com a outra, a não ser que estão na mesma rede pública. Uma Caetano de Campos na Pires da Mota, que é esta na qual nós estamos, e a outra na Praça Roosevelt. Esta trouxe toda a documentação. Então, nós temos aqui coisas incríveis, registros, por exemplo, de música, o que era feito com música: no fim do século, aqui.

. Eu tenho uma colega que fez a pesquisa dos anos 20 a 40 aqui, na área de plástica, colega desse curso que faço na USP.

- Aqui nós estamos abrindo a Caetano de Campos naquele sentido que nós estávamos fazendo no *Experimental*. O diretor tem essa mesma visão, o prof. Paulo de Tarso. Então nós estamos tentando abrir a Caetano para que ela também possa, num determinado

momento, dizer para pessoas interessadas, o que ela está fazendo. E possa também receber. Tanto que, no momento nós estamos aqui na escola com 75 estagiários de diferentes universidades, de diferentes cursos. Temos estagiários de música: duas que são do Conservatório Dramático que estão trabalhando com o Ciclo Básico, fazendo um trabalho especial no C.B. Muito interessante o trabalho. Temos uma mãe, formada pelo Conservatório, que aceitou um desafio nosso: "A Sr^a. não aceitaria (como ela é diretora do departamento cultural da APM) começar música no pré?" Ela disse: "Por que não?" É ousado, não é? É ousado. "Não temos como pagar, nada. A Sr^a. pode fazer este trabalho?"

A história vai se mesclando, porque, para mim, a história do Experimental continua sempre ligada a todo restante do trabalho que estes elementos, que passaram por lá, continuaram a fazer na educação. Eu acho que nunca houve uma ruptura, apesar de em muitos momentos as pessoas dizerem: "Que pena, Terezinha, o *Experimental* não é mais o mesmo". Mas, muita coisa ficou. Ele pode ter se transformado em algumas áreas, mas, algumas características dele, fundamentais, ficaram, e foram resgatadas por alguns diretores que continuaram o trabalho, como a Maria Inês Longhini Siqueira; a Elaine, diretora atual que está tentando dar uma força ao trabalho. Ela lutou, por exemplo, para ter um CEFAM. É uma coisa que eu dizia: "Vai ter um momento em que o Experimental precisará do Magistério, da formação do professor". "Elaine, lute para você ter um CEFAM. Vai ser importantíssimo o Experimental fechar este círculo aqui."

. O CEFAM na área de artística apresenta um trabalho muito bom, porque no 1º. ano está com plástica, no 2º. ano com teatro, no 3º. ano pretende implantar a música, e no 4º ano vai trabalhar as linguagens integradas. O que não está acontecendo com os outros, porque eles estão procurando os caminhos... Eu achei muito interessante!

- O CEFAM do *Experimental* tem um papel social. Eu acho, sabe Iveta, que a gente precisa lutar muito para que as escolas assumam esse caráter que elas têm, esse papel muito forte, que é o de agente de mudança. Não é simplesmente de prestação de um serviço educacional. Eu sempre tenho, ao longo da minha vida profissional, lutado para que as escolas, as Universidades sintam isso. Não é para prestar um serviço para aquela população que, eventualmente, está ali. Mas, que elas sejam, pela sua integração na comunidade, na sociedade, etc., antenas para perceber as tendências: sejam das ciências exatas, das

humanidades, das artes... Que elas sejam agentes de mudança junto ao sistema de ensino de São Paulo e do Brasil.

Não sei se você sabe, mas, a primeira experiência de unificação no Brasil, da escola de 8 anos, foi no *Experimental*.

. *Eu soube através dos Relatórios. O Experimental era a única escola, a nível de 1ª. a 4ª. séries "experimental"?*

- Era. Trabalhando com o pré e os quatro anos nós começamos a dizer o seguinte: "Esta escola precisa ter continuidade. Ela precisa fazer a continuidade de 8 anos. E, em seguida, de 11, com mais 3 anos: 14." Desde aquela época, 1961, o pessoal perguntava: "Mas, Therezinha, isso não é utopia?" Eu disse: "Não, porque quando você está trabalhando com o ser humano, a educação, tem que trabalhar na linha evolutiva desse ser humano, da vida. E a vida é evolutiva, a vida não para, a criança não para de estudar e crescer depois dos 10 anos. Chegou ali, nós precisamos nos interessar pela criança de 11, 12 anos, os jovens de 15... etc. A escola, o pré, o primário, tem que ser ousado. Nós temos que lutar junto à Secretaria da Educação para que eles nos permitam fazer mais quatro anos." Temos, então, a escola de 8 anos.

. *Foi daí que surgiu o pluricurricular?*

- Foi daí que surgiu o Pluricurricular e o Grupo Escolar Ginásio.

. *A Srª. falou em Pluricurricular e Grupo Escolar Ginásio. Qual é a característica do Pluricurricular?*

- Naquele momento o Conselho Estadual de Educação tinha definido (e foi uma visão muito inteligente do Conselho Estadual de Educação), que era muito importante que o Ginásio não ficasse com aquela linha só acadêmica. Foi dado até um nome: Ginásio Pluricurricular. Que fosse um ginásio aberto, onde você pudesse por toda área de arte; toda área, por exemplo, de tecnologia, que naquele momento se chamava "artes industriais". Abrir um pouquinho a escola para as áreas econômicas e se integrar na realidade. Que os alunos começassem a discutir a linguagem que se falava na indústria, no comércio (nós tínhamos Práticas Comerciais). Só não tínhamos e dizíamos: "Que pena que nós não podemos fazer Práticas

Agrícolas." Era muito importante que a criança urbana começasse a ter vivência do campo. Aí, como nós não podíamos implantar área agrícola, porque a área agrícola só podia estar sediada no campo, nós começamos, através da educação física, explorar o campismo. Já que o *Experimental* não pode ter Técnicas Agrícolas, por estar a escola numa zona muito urbana, na Lapa, ainda que eu discordasse um pouco disso), vamos começar pela Educação Física, o Estudo do Meio, através de Geografia e História. Vamos levar as crianças para o mato e começar o estudo do ambiente, da ecologia, que a gente já fazia naquele momento. É lindo todo o problema do estudo do meio, do ambiente. O *Experimental* deu muita ênfase a isto. Onde - voltando para a nossa área de interesse de hoje, voltando para o seguinte, Iveta - nada disto era separado das áreas expressivas. A música, as artes plásticas, a educação do movimento (que nós tínhamos na Educação Física), eram absolutamente integradas. E, então, eu retorno ao que coloquei anteriormente: por quê o levantamento da comunidade? Porque, através deste levantamento nós começamos, inclusive, a perceber que muitas crianças manifestavam o interesse por música, mas, ao mesmo tempo, eram maravilhosas na matemática; desejavam ter uma experiência de artes plásticas, desejavam fazer dança. Então, o currículo tinha que ser mesmo integrado. Foi neste momento que o *Experimental* tomou uma posição de muita liderança, com a ajuda, também, do Prof. Joel Martins, que foi uma pessoa decisiva no plano do *Experimental*. (A ele o *Experimental* deve um colosso. Ele era nosso assessor, grande especialista em educação e currículo, doutor em psicologia. Joel era professor da Escola Anchieta. Nós, ousadamente, conversamos com ele e perguntamos se ele gostaria de ser transferido, ser comissionado na escola para poder ajudar a pensar todo este programa. Naquele momento contava-se com o Pastore, contava-se com o Joel Martins e com tantos outros elementos. Essas pessoas participaram, também, do repensar das áreas de expressão artística. Não foram só os de artes, não! É porque estava o Joel Martins que dizia: "Dna Sofia Helena, como é que a Sr^a. operacionaliza este objetivo em música? E você, Ilza Leal Ferreira, nas artes plásticas? E você, Nelgi? E você, Lenice, no coral? Como que integram isto aqui com o estudo do meio? Professor de português, como você vê o serviço da Dna. Sofia Helena? Em que você pode entrar? Os alunos estão compondo." Dona Sofia Helena ajudava os alunos em composição. Nós fazíamos Festivais de Música no TUCA ⁴¹ Não sei se ela lhe contou isso.

. Sim, eu estou, inclusive, com material que vou xerocar sobre isto.

⁴¹ TUCA - Teatro da Universidade Católica de São Paulo

- Os textos eram trabalhados junto aos professores de português. Havia músicas e letras lindas, feitas pelas crianças e pelos jovens. O TUCA ficava lotado. Dna.Sofia Helena trazia um júri da maior qualidade: críticos de arte... Você chegava lá e dizia: "Não é possível que isto seja um festival de música de uma escola pública de São Paulo". Quando eu conto hoje este fato, o pessoal diz assim: "Mas, aconteceu mesmo isso?"

Daí a importância de você resgatar este trabalho! Foi todo um movimento. A gente, desde 1961, procurou que a escola tivesse um planejamento global. Um planejamento de currículo era importantíssimo, onde os objetivos fossem definidos, operacionalizados, nós íamos ter essa integração na base de objetivos. Não pensar numa coisa às vezes artificial, que é pensar que a gente pode estar integrando conteúdo. Às vezes os conteúdos são díspares, mas nós, estamos unindo os objetivos. Às vezes Dna.Sofia estava fazendo uma coisa, Ilza outra, mas, absolutamente integradas nos objetivos. E desenvolver o pensamento crítico era desenvolver a criatividade sim, a sociabilidade sim, cada um no seu canto. Então você não despersonalizava a área, que é o grande problema. Você não pode despersonalizar. Eu não posso fazer uma coisa tão difusa na música que daqui a pouco a música perde a sua característica, a sua natureza. Insisto muito, no plano curricular, que as áreas tenham a sua natureza. Não posso querer desfigurar a matemática, não posso querer desfigurar a língua materna portuguesa ou estrangeira, não posso desfigurar ciências. Cada uma tem a sua natureza própria. O modo de pensar a matemática é diferente do modo de pensar o português. O modo de pensar e refletir a arte é um modo diferente do que eu vou refletir a física. Desde aquela época a gente já estudava muito isto. Como o professor de física, de ciências, de português, vai poder não perder a característica de sua área, mas ao mesmo tempo, fazer um trabalho absolutamente integrado? Acho que isto o *Experimental* logrou atingir. Penso que foi um desafio. Mas, a equipe toda era uma equipe muito comprometida, muito engajada, e uma equipe que estudava, ia buscar. Muito competente ela enfrentava esses desafios dizendo: - "A nossa integração não está legal, porque um objetivo não está claro aqui: o geral. Então, na hora que vou operacionalizar, na minha área, eu acho que não estou vivendo esta realidade". E a gente repensava. Se você retomar, através da documentação, todos os planos de curso, você vai ver a evolução de 1961. Pegue os planos de 1965, 1966, 1967.

. Falando nestes Planos, nos Relatórios, eu li todos os que tinham na biblioteca. Têm algumas lacunas, porque com o incêndio alguns se perderam. Por exemplo, os de 1970-1971-1974 não têm lá. Eu estava querendo xerocar este material da área de música.

- Está faltando 1970, 1971, 1974?

. Não tem!

- Eu vou ver se a gente consegue resgatar com algumas pessoas..⁴²

. Se a Sr^a. conseguisse, eu gostaria Eu estive conversando com pessoas da área de música e elas não têm. Dna.Sofia Helena deu os dela para a biblioteca...

- O Plano Geral, não só o de música, não é?

. É, porque eu estou interessada em ver o de música, que está inserido no geral. Tinham os relatórios que eram editados. Eu tenho a partir de 67. Anteriormente havia relatório impresso?

- Desde 1961 nós fizemos. Uma preocupação que tínhamos desde o começo era documentar o trabalho.

. A Sr^a. tem esses relatórios?

. Sabe o que aconteceu? Eu... doei esses relatórios. Alguns meus, particulares, eu doei para a própria biblioteca e doei para a Escola Mauro de Oliveira, onde estava uma pessoa que tinha sido diretora de um GEPE, minha assessora neste trabalho. Depois, ela resolveu montar o curso de magistério. Falei para ela: vou doar a minha biblioteca pedagógica para a escola (eu tinha uma biblioteca enorme). Então, doei. É possível que a gente possa resgatar na EEPSSG Mauro de Oliveira.

Aonde fica?

. Fica na Pompéia.

⁴² Três semanas depois, voltando à biblioteca da escola, já encontrei o Relatório 1970.

Anteriormente a 67 tinham, então, esses relatórios?

- Tinha. Eu sempre documentava os trabalhos, desde 1961. Foi uma grande preocupação que eu sempre tive, mesmo como estudante. Eu acho que as coisas têm que ser registradas e documentadas. E essa minha preocupação acabou acompanhando a minha vida. Até nesse último trabalho grande que eu realizei, que foi montar o CERHUPE (O Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais), que depois se transformou na Coordenadoria. Todo o trabalho foi documentado. Eu, inclusive, criei o Centro de Documentação e Informação, de grande responsabilidade. A documentação sempre procurei ter. Um trabalho deve ser todo documentado, pois num momento como este, que você está querendo resgatar duas décadas, se não se registra, você só vai ter o testemunho oral das pessoas.

. Eu consegui com a professora Olga, que em 1962 foi para lá, algumas coisas que ela tinha em sua casa: relatórios, planos... enfim, alguma coisa.

- Ela passou para você, não?

. Ela passou para mim. Ela trabalhava, principalmente, na pré-escola, era Iniciação Musical.

- Lindo trabalho!

. Quando eu estive em 1973 no Experimental, estagiando, eu achei incrível o trabalho das professoras. Elas trabalhavam em duas, na época. Tinha uma ao piano, uma com o grupo...

- Sempre em duas.

. ...E aquela sala toda livre para as crianças poderem se movimentar... enfim, para acontecer a atividade... Aí, uns anos depois, eu já tinha meus filhos e estava procurando uma professora de música para eles. Eu tinha conhecimento dos trabalhos da professora Olga, editados (inclusive criações de seus alunos) e de que ela tinha aberto uma escola de música. E, quando eu ia passando na frente da escola, (perto da minha casa), eu disse: "Ah! Eu acho que é aí a escola dela". Por coincidência..., passando em frente, sem saber

onde era. Aí, eu matriculei minha filha e ela começou a fazer Iniciação Musical com Dna Olga. Eu vi uma semelhança da linha de trabalho dela com o que eu tinha visto no meu estágio em 1973. Depois, resgatando a história do Experimental na biblioteca, e lendo a forma de trabalho das professoras, na época, nos anos 60, eu vi alguma semelhança. Então, eu fui perguntar para a professora Carmem Zilda (porque ela está lá até hoje). Eu falei: - "Escuta, Carmem Zilda, eu estou achando que este trabalho que eu vi com a Dna Olga agora (característica de trabalho dela), em 1973 eu tinha visto um trabalho mais ou menos nesta linha. Esse trabalho, como foi que começou? Começou com Dna Olga? Ela falou: -"Foi, o trabalho começou com ela. Foi ela quem implantou essa linha, esse tipo de trabalho no "pré".

- No pré, foi.

. A Sr^a se lembra de alguma coisa da época desse trabalho?

- Um trabalho lindíssimo! Eu soube do trabalho dela, buscando, justamente, recursos para introduzir a música e as outras artes. Uma pessoa me disse: "Você conhece o trabalho da Olga Xavier de Oliveira?" "Não, mas quero contato". É uma pessoa que faz um trabalho assim... assim... assim". Eu fiz uma entrevista com ela e perguntei: -"A Sr^a. gostaria de iniciar um trabalho aqui, nesta linha que a Sr^a. está fazendo?" Ela disse: -"Eu gostaria, só que eu não sou do Estado e preciso ser contratada". Eu falei: -"Vou levar para o Secretário, precisa ser contratada". "Só que eu precisaria de uma auxiliar, porque eu não poderia trabalhar sozinha. Você teria condições de contratar, também, a professora Carmem Zilda Fernandes?" Eu falei: -"Posso. Vou levar, vamos lutar". Essa ousadia que a gente precisa ter em educação, sabe? Cara e coragem. Aí eu fui, e como fiz com a professora Sofia Helena, fiz com a Dna. Olga: - "É um trabalho do pré, que vai marcar história na música em São Paulo, na formação das crianças". O Secretário disse assim: "Você tem essa segurança, Therezinha? Eu disse: -"Eu tenho. Vai marcar, vai dar uma linha, porque precisa ter um grupo que demonstre um modelo teórico, uma concepção. Que demonstre: aqui estão os parâmetros deste trabalho, essa é a nossa crença nesse trabalho, esses são os pressupostos teóricos desse trabalho; assim é a nossa prática, assim são os nossos métodos, as nossas estratégias, o nosso equipamento, o que nós precisamos e tudo". Ele falou: "Está muito bem". E eu trouxe as duas! E as duas começaram a fazer este trabalho lindíssimo no pré. E a Carmem Zilda continua até hoje, não é?

. É, a Carmem Zilda continua até hoje. A Dna Olga até me contou a respeito de como a área de Iniciação Musical era trabalhada. Inclusive, houve um momento em que as crianças acabavam entrando para a 1ª. série já de uma forma bem mais fácil. Muitas vezes não tinham que passar por uma classe intermediária, justamente por causa deste trabalho todo que a Iniciação Musical estava desenvolvendo.

- Isso mesmo. Naquela época existia uma classe, no Estado, que se caracterizava como uma classe intermediária, para aquelas crianças que não estavam apresentando toda a prontidão, aquele momento considerado necessário para começar o 1º. ano. O que nós começamos a perceber? O que nós já tínhamos levantado em hipótese: Quanto mais nós fizermos um trabalho de formação integral da criança, portanto, mexer na personalidade dela, em tudo, nas artes, na educação física - a educação física era linda no pré, desenvolvida pela Célia Batista Ferreira. A Célia Batista Ferreira trabalhava junto à Dna. Sofia Helena: era uma coisa linda, por causa do ritmo. Dna.Sofia ia pela música, a Célia ia pelo movimento, pela educação física, pela dança.

. Você está dizendo uma coisa que, no meu segundo ano de C.B. eu percebi: acho que o profissional que trabalha com o Ciclo Básico tem que saber de alfabetização.

- É.

. E a coisa que eu estou começando a me informar, porque eu não sabia, (eu sempre tinha trabalhado com o "ginásio"), é que para a criança se alfabetizar ela precisa ter toda uma colocação espacial, lateralidade... Uma série de conceitos, e ela mesma se localizar frente a isso tudo, para ter condição... É a "prontidão", não é?

- Isso mesmo.

. E a área de Iniciação Musical trabalhava com tudo isto.

- Tudo isto, daí a sua importância. E nós começamos a perceber o seguinte: que as crianças que começavam com 3 anos e meio faziam um progresso incrível: eram capazes de ser amigas das colegas, de conversar de maneira "normatizada". As brincadeiras delas eram brincadeiras incríveis, muito criativas. Começou-se a diminuir, por exemplo, a violência no pátio, no recreio, porque elas tinham as danças que elas apresentavam. De repente, você ia para o

recreio (eu ia muito para o recreio) e chamava os professores: "Olha, pessoal: fazendo aqui, espontaneamente, o que eles estão aprendendo lá na sala de música. Com você, Célia, em Educação Física: olha as brincadeiras espontâneas. Porque, na hora que os professores destas áreas trabalham seriamente com as crianças, o que acontece? As crianças transferem para a vida da família. Então, os pais chegavam para a reunião e diziam assim: -"Sabem que a minha casa está mais alegre?" "É? Por que? O que aconteceu?" (Às vezes eu pensava até que era o nascimento de um outro filho). -"Sabe que a minha criança canta o dia inteiro?" O outro: poesia. -"Olha aqui o que ele está fazendo de poesia". A gente começava a sentir que a criança estava se expressando. Que a gente estava mexendo com o talento da criança, com o potencial desta criança. Era uma coisa extraordinária, realmente, o que acontecia neste momento. Nas outras áreas os professores diziam: "Sabe, Therezinha, eu estou começando a ver, através da reunião de pais, que as crianças estão começando a mexer com a área de ciências. Estão fazendo pesquisa em casa. Mas, o que a ciência tinha a ver com a arte? Porque tudo era planejado com objetivos comuns. Como eu estava dizendo, mantendo a natureza das suas áreas. Não é porque há integração que a ciência deixa de ser ciência, a arte deixa de ser arte. Não! Então, começou uma mútua estimulação incrível, de uns professores em relação aos outros. ... Isto é que dá a dinâmica de uma escola.

. Foi aquela integração vertical e horizontal.

- É. Uma escola que a gente pode dizer: está se renovando, está conseguindo ver para frente e fazer um trabalho significativo agora.

Os pais encantados com a escola. Eu vou dar um exemplo: era tão típico os alunos chegarem e dizerem assim: "Dna.Sofia, a Sra.ensina violão?" Então ela dizia assim: "Vocês querem? Vamos começar". Estava lá Dona.Sofia,no dia seguinte, com o violão que ela foi aprender.

. É, ela me contou isso, que ela foi aprender flauta, violão, bateria... Para poder ensinar!

- "Dna.Sofia,vamos fazer bateria? Dna.Sofia, e flauta? Ela foi aprender para trazer para as crianças, porque apareceu o interesse. (Está ligado com aquele levantamento geral de interesses e expectativas que nós fizemos. Como a gente podia responder? Quando aparecesse aquele interesse). Chegou um momento que, um dia, um aluno pequenininho chegou à professora e perguntou: "Dna.Sofia,dá pra gente fazer uma coisa? Dá pra Sra. ensinar pra gente, judô?"

. Ela me contou isso!

- Achamos a coisa mais linda! É isso mesmo que tem que acontecer numa escola. Aquela professora era tão aberta, tão aberta, tão maravilhosa, porque tudo que eles queriam aprender, ela ia aprender para poder ensinar, que não houve dúvida... Ela disse: "Meu filho, eu não sei se na idade em que eu estou vou poder ensinar judô para você!" Foi formidável!

A gente dá esse exemplo, mas, eu acho que foi interessante. Porque depois, nós trouxemos muito para debate isto aqui: "Como o professor precisa ser para uma criança, que ele tenha coragem de dizer: Dona.Sofia (que já estava com os seus 58, quase 60 anos) a Sra.nos ensina judô?" Extraordinário! Extraordinário!

. É mesmo!

- Se a escola não abre esta possibilidade o aluno jamais pergunta se o professor pode ensinar qualquer coisa. Não ousa! Não ousa!

. Escuta, Therezinha, quando a Sra.saiu do Experimental, foi para o DAP, não foi?

- É, foi isso mesmo! Divisão de Assistência Pedagógica. Foi em 1969.

- E o DAP se transformou no SERHUPE, foi isso?

- É, o DAP se transformou no SERHUPE e, depois, o SERHUPE se transformou na CENP. Foi assim: estávamos em 1969 com um grande projeto chamado Projeto 70. Estávamos fazendo um trabalho lindíssimo do Projeto 70 dos *Experimentais*, pois, naquela altura, nós já éramos: um Experimental pré, primário e mais quatro ginásios: o GEPE 1, GEPE 2, GEPE 3, GEPE 4, que foi uma loucura tentar fazer. Nós não tínhamos nem prédios. Fomos bater, inclusive, às portas das escolas particulares. Funcionaram no Santa Cruz, no Rainha da Paz... Depois as escolas não tinham mais condições de nos sediar, fomos para o "Ciro Gaia" (Vila Madalena, escola pública de 1º. grau) ... O que nós queríamos demonstrar é que era possível fazer um ginásio que não fosse só e puramente acadêmico. Que esta escola podia ser mais global, que pudesse sediar artes industriais, artes plásticas, música, continuar fazendo este trabalho. Foi aí que, em 1969, estávamos entusiasmadíssimos fazendo o Projeto 70. Nós não tínhamos espaço para reunir toda turma do *Experimental*, e eu pedi que o Nossa Senhora do

Morumbi nos emprestasse esse espaço. E, um dia, eu estava lá dirigindo uma equipe enorme, e recebi um recado do Secretário da Educação dizendo: -"Therezinha, a partir de amanhã você, por favor, assuma a Divisão de Orientação Pedagógica, porque eu quero que você transforme numa Divisão de Assistência Pedagógica para todo o Estado". Eu falei: - "Sr.Secretário, mas eu não poderia neste momento fazer. Eu estou, justamente, preparando todo o Plano 70". Ele falou: "Se você foi uma boa profissional, quem está na sua equipe vai seguir este trabalho. Eu não aceito um não. A partir de amanhã, por favor..." Eu tive que chegar para a equipe, eu estava em meio de treinamento, e dizer: "- Gente, quem pode assumir? Porque eu estou convocada, não posso dizer não". (...Meu coração despedaçado...) "- Você, amanhã, tem que assumir e você vai assumir lá o prédio da Pensylvânia, onde estava o antigo Serviço Educacional. Você assume lá, porque era uma Divisão de Orientação Pedagógica, e nós queremos que seja uma Divisão de Assistência Pedagógica". Nesse momento já existiam 80 Grupo Escolar-Ginásio, da experiência do *Experimental*, unindo o primário com o ginásio. A Secretaria, com autorização do Conselho Estadual, montou 80, espalhados por todo estado. E, naquela altura, já eram 91 experimentais, ginásios pluricurriculares. E havia necessidade de um órgão para controlar essa experiência, documentar, supervisionar, etc. O Secretário então me disse: "Eu preciso demais que você assuma isso aqui porque, inclusive, eu vou colocar, neste órgão, o *Experimental*, os *Vocacionais*..."

No fim de 1969 tive que deixar este trabalho em pleno auge e assumir. Nesta data foram integrados, por decreto do Governador Abreu Sodré, os 80 "Gegues" (Grupo Escolar-Ginásio) e os 91 Pluricurriculares.

“- Therezinha, agora você sai de um e você vai verificar o que está acontecendo com este grupo que, no fundo, você mesma implantou: o 1º. Pluricurricular Experimental, não é? Agora você vai fazer este trabalho para a rede..." Aí eu tive que assumir a DAP e verificar como estavam os "Gegues" e estes Pluricurriculares pelo estado todo. Eu tive que ir para todo o interior: Rio Claro, Americana,... Presidente Prudente (tinha um trabalho lindo de um "pluri" em Presidente Prudente).

Eu fui para Pirapozinho (que trabalho bonito) com um Sr.que dirigia: era o Homero. Ele fazia um trabalho com técnicas agrícolas. Eu fui ver: toda a merenda da escola era plantada pelas crianças. Uma maravilha, sabe? Fiquei encantada!

Bom... esse trabalho foi evoluindo até que, em um determinado momento, que foi em 1973, eu propus à Secretária da Educação, então Dr^a.Esther de Figueiredo Ferraz: "Este trabalho precisaria ser um centro de pesquisa e desenvolvimento de recursos humanos". Então eu, essa equipe, propôs o CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais)."

. E foi aí que surgiu o "Guias Curriculares"!

- E foi aí que surgiu o "Guias Curriculares"!

. E foi em 1975 que eles chegaram à rede.

- E por quê? Tudo isso tem uma história. Por que, meu Deus, com setenta e tantas escolas já desenvolvendo um trabalho, por que não partirmos para um "centro", que não era uma mera divisão, era um centro de recursos humanos? A visão dele seria para preparar recursos humanos para a rede, em termos de atualização. A grande preparação é da Universidade, não é? A formação é da Universidade. E caberia a nós proporcionarmos a este professorado todo, e a toda a rede também. Nós ficamos com esta responsabilidade, não é? Acontece que a rede, fora esses cento e setenta e poucos, estava exigindo que a gente fosse para outros lugares levando essa experiência. "Então, eu acho, Dra. Esther, que seria interessantíssimo formar um centro de recursos humanos e pesquisas educacionais, porque aí todo esse trabalho já seria submetido a um tratamento científico. Nós vamos ter uma equipe de pesquisa que possa, inclusive, analisar tudo isso aqui. Eu preciso!" E a DAP não tinha essa estrutura. Nós tínhamos uma equipe de pesquisa, mas, não tínhamos a estrutura necessária. Aí ela disse: "- Interessante, acho que é uma idéia. Você pode, com uma equipe, apresentar um plano?" Apresentamos um plano...

Naquele momento, havia o GEPE-1, que era o que seguia o *Experimental*, era acoplado ao *Experimental* - saía daqui e ia para o GEPE-1. Depois tinham: GEPE-2, 3 e 4, que estavam acoplados a outras escolas, porque eu quis já fazer uma experiência. Então, eu pus o GEPE-3 acoplado no Alfredo Paulino, GEPE-4 em outra escola. O GEPE-2 foi uma experiência que o

Libâneo dirigiu com adolescentes, foi espetacular. Ele fez até um livro sobre isso. Era um Ginásio Pluricurricular especial para adolescentes que tinham perdido anos, tinham saído do sistema, e que eu queria recuperar para o sistema. Foi uma experiência lindíssima, que nunca mais se repetiu no Brasil, que eu tinha muita vontade de resgatar. Quando eu falo com o Libâneo digo assim: "-Libâneo, se prepare para, um dia, resgatar em São Paulo essa experiência".

Tudo isso foi passando para o Carlos Luiz Gonçalves, que foi o que assumiu o GEPE-3, a Maria Helena Malvezi, que hoje é Delegada de Ensino, que assumiu o GEPE-4. Percebeu?

. *Ela é Delegada de ensino de qual Delegacia?*

- Da 17^a. Excelente pessoa, maravilhosa, inteligente, competantíssima (Ela está, inclusive, junto ao Fusari e a Mariazinha Resende. Ela coordenou todo esse trabalho: 26 volumes que eles fizeram por solicitação do MEC, no antigo SENAFOR - Plano de Estudos para o Magistério, coordenado pelo Fusari, que é o esposo da Mariazinha).

Então, como evoluiu para o CERHUPE? O *Experimental* não tinha espaço. Então nós dissemos: "Vamos pedir para o governo". Os pais do GEPE-1 solicitaram ao governo comprar indústria desativada (Que é outra coisa que pode ser feita aqui, continuo insistindo, que tem uma estrutura incrível, grandes galpões, e é um ambiente de trabalho, a indústria. Porque ela não pode se tornar escola? Não há coisa melhor do que uma indústria desativada. Porque as indústrias ainda estão, até hoje, procurando os eixos viários e rodoviários). Então eles descobriram uma, que foi onde instalamos o CERHUPE, (era uma fábrica desativada: a TROL). Os pais conseguiram convencer a Secretaria, que a Secretaria deveria comprar este prédio. E aqui foi instalado o GEPE-1. Fizemos um ano de experiência vivendo nesta escola. Pedimos que um arquiteto seguisse essa experiência. O arquiteto era o João Xavier, maravilhoso arquiteto, até hoje está fazendo trabalhos lindíssimos. Como ele era pai de aluno eu disse: "-Xavier, você vai viver conosco um ano, sentindo o prédio, porque nós vamos instalar o CERHUPE aqui, e a escola. Porque nunca um centro (depois desfiguraram isso aqui, e está desfigurado até hoje) deve estar fora da proximidade de uma escola. Ele deve ter a proximidade da presença do aluno, porque o aluno tem que ser o que estimula a gente a pesquisar. Senão, de repente, nós estamos falando uma outra linguagem que nada tem a ver com a rede. Xavier ficou um ano: ia nos finais de tarde, quando nós tínhamos reuniões de

avaliação de como foi o dia. Não tínhamos cadeira nem mesa, nenhum equipamento escolar. Cada criança levou uma cadeirinha e uma tabuinha para poder escrever. Assim nós começamos o GEPE-1. Foi assim: não houve nada de riqueza, nada disso. Às vezes as pessoas dizem: "-Vocês começaram com o *Experimental*, o Ginásio, porque, decerto, tinham tantas condições. Não tínhamos nada de condições, nós não tínhamos uma mesa. Eu me lembro que levei uma mesa para servir de apoio para a gente poder escrever um pouquinho, e nós mesmos levávamos a nossa pranchetinha, uma tabuinha e os alunos também. E assim essa escola funcionou um ano. E o Xavier analisando o fluxo, o movimento. Como esse prédio devia ser utilizado, qual era a dinâmica que esse prédio deveria ter. E ele fez esse plano: lindo!

Quando um outro Secretário me disse: "-Eu quero fazer, estou fazendo uma reforma administrativa na Secretaria. Quero que você Therezinha, e sua equipe, faça uma proposta de evoluir o CERHUPE para a CENP". Eu disse: "-Não faça isto. Este tem que continuar como um centro mesmo. Não faça a CENP, não precisa. O CERHUPE já está conhecido no Brasil inteiro, já é conhecido mundialmente". Nós recebíamos gente do Japão, equipes que vinham do Japão (você vai ver pelos relatórios) para analisar o que era esse CERHUPE que continuava coordenando essas experiências, indo para o interior, já começando a fazer os "Guias Curriculares", dizendo: "- O que nós já consolidamos aqui, vamos por como "Guia".

. E eu vi o reflexo, "nos Guias", de todo o trabalho através dos relatórios da 1ª. a 4ª. séries. (Eu estou me fixando do pré a 4ª. série) Eu vi o reflexo deles nos "Guias Curriculares".

- Porque ele é uma continuidade.

. Surgiu da experiência e se baseou na experiência, não foi isso?

- Foi, foi, foi isso sim! Foi tudo isto. Quer dizer, muitos professores desta época toda, participaram aqui. Se não como autores, eles foram os especialistas que checavam. Nós tivemos três etapas: um grupo chamado, que foi o que, com a experiência já vivida, (todos da rede, nunca gente de gabinete), fez uma primeira proposta. Depois, nós tínhamos painéis de especialistas em cada área, para analisar, criticar, junto aos autores. Num terceiro momento nós chamávamos os monitores do interior, professores que chamamos de monitores, que iam analisar os "Guias" de acordo com a sua realidade. Cada Divisão Regional mandava: Português, Matemática, Geografia, História (Estudos Sociais naquela época), para todas as

áreas. E foi assim que surgiu o primeiro documento, que foram os "Guias Curriculares" que o pessoal chamava "O Verdão, não é?"

. É, "O Verdão!" Escuta, Therezinha, me diz uma coisa: Eu me lembro de quando eu recebi o "Verdão" na escola. Nessa época eu já estava na rede pública. Eu era da área de música e, de repente, me vi transformada em professora de Educação Artística... Este foi o grande problema das linguagens artísticas. Foi um problema muito sério da Lei 5.692.

- Foi trágico, não é? Foi trágico.

. Foi trágico e, de repente, nos "Guias Curriculares" a gente via programação de 5 a 7 anos, de 7 a 9 anos e, lógico, começava tudo com a criança pequena. E nós não tínhamos especialistas no primário. A gente tinha, na 5ª. série, aquele aluno já com 11 anos, com todo um desenvolvimento em português... e que, na área de música, ele teria que começar.

- Isso mesmo.

. Então a gente teve que fazer uma certa adaptação para a 5ª. série... e, mesmo assim, a coisa foi meio que... Como que foi sentido isso daí?

- Foi sentido de maneira extremamente grave. Aliás, nas duas áreas: Estudos Sociais e Educação Artística, foram as áreas que localizamos os mais graves problemas na definição de currículo para São Paulo. E depois a gente viu que foi no Brasil também. O "Guias Curriculares" devia ser, simplesmente, uma inspiração, quer dizer: ele era um guia, não para ser seguido rigidamente. Muitas pessoas não interpretaram assim: "-Eu não gosto daquilo não! Eu quero fazer do meu jeito". É para fazer do seu jeito, mas, aqui tem um modelo teórico, testado, analisado, passado por todas essas experiências e, se eu puder aproveitar daqui, maravilha. O que você não puder aproveitar, jogue fora e crie o seu!

Nós tivemos dificuldades sérias com duas áreas. Primeiro: quando a Lei 5.692 uniu Geografia e História (agora você sabe que houve uma mudança da lei maior de Educação e voltou outra vez geografia e história). Porque, naquele momento, foi posto Estudos Sociais. E havia, justamente, uma luta que nós tínhamos inclusive com os professores universitários, que

vinham nos ajudar nisso aqui. "- É um absurdo fazer isto. Realmente, a visão tem que ser integrada, porque a história é para localizar, também, num espaço. E a geografia também sofre o problema do tempo, não é? As montanhas, o relevo também. Sofrem a noção de tempo – espaço, tem que estar junto. "Mas, não se pode unir as duas." E nós tínhamos que nos conformar e seguir a proposição legal. Nós não podíamos, nos "Guias Curriculares", colocar Geografia e História separados, porque a Lei 5.692 estabeleceu o Núcleo Comum, não é?

. *Tinha uma legislação a ser respeitada.*

- Era a Comunicação e Expressão, era Estudos Sociais e tudo isso... Com muita dificuldade e muita luta, até dizer: "-Gente, o que podemos fazer de melhor?" E o mesmo aconteceu com Educação Artística. Os professores diziam: "-Therezinha, não podemos. Vamos tentar ainda deixar a música caracterizada, a arte... Não podemos! Como é que a gente pode partir dessa tal de polivalência?" E foi duro, Iveta, você ter um quadro de referência legal e um quadro de referência teórico, tendo que se conformar com este legal.

. *Mas, as linguagens, elas estavam respeitadas.*

- Fez- se o possível naquele momento, para ainda evitar a dicotomia, sabe? Para evitar a dicotomia de um lado e evitar fazer uma mistura que não desse em nada. Foi duríssimo. Momentos de angústia para os professores da área de música, de artes... Como fazer uma proposta que não violentasse tanto.

. *Foi aí que Dna.Sofia, em 1971, criou o Laboratório de Música!*

- Foi.

. *Devido a implantação da Lei 5.692, ela me falou: "-Tem que ter um derivativo".*

- Porque, no fundo, o Laboratório de Música já vinha sendo gestado.

. *Já começou o instrumento antes?*

- Já, era o violão... Dna. Sofia me disse: "Dna. Therezinha, eu estou pensando em abrir um laboratório, só que me falta um piano".

“Pois a Sra.vai ter o meu piano”. Então, eu peguei o meu piano, que está no *Experimental* até hoje, no Laboratório.

. Ah, é? Então você também tocava piano, Therezinha?

- Também. Daí a minha paixão pelo setor. Eu dizia: "Dna.Sofia, enquanto a Sra. estiver (eu brinco com ela), enquanto a Sra.viver, o meu piano está com a Sra." Às vezes ela me telefonava e diz assim: "Estou ficando velhinha... Como é que faz com o seu piano?" "- Fica no *Experimental*! Ele está lá até hoje, no laboratório. Foi uma coisa que veio vindo, entende? Eu falei: "Dna.Sofia, daqui a pouco o *Experimental* vai ter uma orquestra".

. É. E agora, ela não está mais lá, não é?

- Ela não está, pois é. A evolução tinha que ser esta, você percebeu? O *Experimental* poderia ter uma banda... e começar a orquestra... A evolução dele tem que ser por aí... se não perder o dinamismo de repente você pode formar um pequeno conjunto e, daqui a pouco, uma orquestra. E porque não? Isso que eu pergunto sempre: o que é que nos impede? É lógico que as condições estão muito... precárias na escola pública. Inclusive o próprio *Experimental* está sofrendo várias dificuldades. O problema do prédio, o problema de condições, é uma escola grande, não é uma escola fácil de dirigir. Toda escola que tem dois mil e tantos alunos não é brincadeira... A história vai se compondo...

. Nos "Guias" a gente via, por exemplo, *Expressão Musical: de 5 a 7 anos havia propostas de objetivos, atividades; de 7 a 9, depois... até que chegava a um momento, 11 anos, que era o que realmente tinha o professor de Educação Artística, na rede pública de todo o estado.*

- O polivalente.

. O polivalente, mas, anteriormente, não havia. Então, qual foi o pensar da equipe quando fez essa proposta? Porque até hoje isso não existe ainda. Começou agora na 1ª. e 2ª. séries. Qual o pensamento de vocês quando propuseram tudo isto?

- Do ponto de vista do trabalho com a criança ou do problema do professor?

. Não, do trabalho com a criança, porque teria que ser um especialista pela forma como estava sendo proposta.

- Nós nunca abandonamos a idéia, a convicção de que nós não podemos dispensar o especialista.

. E havia alguma luta, alguma busca de que fosse introduzido nas turmas de 1ª. a 4ª. séries também?

- Sempre nós lutamos por isso - nem sempre com sucesso.

. É porque, na época, eu me lembro que causou espanto. "Gente, mas como? Nós não temos o professor especialista no primário, isso não existe."

- Nós discutimos muito com o Secretário da Educação. Chegamos a discutir com o Conselho Estadual de Educação, do qual eu fazia parte. Fiz parte do Conselho de 1967 até oitenta e pouco. Lá a gente discutia muitos programas de escolas, de Universidades... Então, quando a gente tinha oportunidade, (muitas vezes eu tinha que ir até representando o Conselho em reuniões em Brasília, do Conselho Federal), a luta era essa: "Vai haver um momento, minha gente, apesar da lei dizer isso da polivalência, em que não mais vai ser suficiente, que não é por aí que nós vamos oferecer para as crianças a melhor formação". E não é por aí, pelo polivalente, que a gente pensa que vai ter a integração. Porque, o que estava na base do professor polivalente, é que tinha que trabalhar a arte no global, por que haver aquela dicotomia? Eu dizia que, se houve dicotomia está errado. Se havia dicotomia nós não vamos corrigir este erro pelo professor polivalente. Porque, logicamente, o professor polivalente vai atuar na área em que ele é mais forte. Por exemplo: Nós tínhamos no Experimental uma linda área de teatro, com pessoas de teatro: Maria Alice Vergueiro, atriz, era nossa professora de teatro, e outros também. Ana Iza França, grande professora hoje, que eu diria de dança, de Expressão Corporal... Até eu dizia, por exemplo, como é que eu vou pedir à Dna.Sofia Helena que substitua a Ana Iza? Substitua a Maria Alice Vergueiro que faz teatro? É falso isso! É artificial! Quer dizer, como a lei está nos pondo uma camisa de força, nós vamos ver, ainda, o que é possível fazer dentro desta limitação. Mas, nós não podemos perder de vista que estas áreas precisam do especialista. E vai haver um momento em que nós temos que resgatar isso aqui. E essa luta continua até hoje. É o debate que eu ainda tenho com a rede, nas reuniões do Ciclo Básico da nossa delegacia. Como Educação Artística? É lógico que a professora que

trabalha mais com a parte plástica vai para o plástico. Tenho impressão. A que está mais familiarizada com a área de música, ela vai mais para a área de música. Isso não está certo, e a Secretaria da Educação, bem como o Conselho Estadual, bem como quem está hoje pensando na proposta da LDB, que está agora para ser votada...

. Está para sair a nova, agora.

- Isto é o que eu venho dizendo para o pessoal aqui: nós estamos muito passivos, muito quietos. Nós precisamos pegar as propostas. Eu tenho, por exemplo, a proposta (não sei se é esta que vai entrar) para debate que é do Jorge Nagle. Nós temos que analisar, ver se, de repente, nós não vamos dar um retorno ainda pior.

. Inclusive a nossa Associação de classe, a AESP, Associação de Arte Educadores, está se posicionando já desde o outro ano, porque houve um momento em que estava se pensando em retirar a arte das escolas. Talvez até devido a esse clima causado pela Lei 5.692. A área mais atingida foi a nossa, foi a de Educação Artística.

- Foi muito. Esta e a de Geografia e História. Você não sabe os anos que nós vamos ter que lutar para recuperar Geografia-História. Agora mesmo, numa reunião que nós tivemos na nossa Delegacia, e foi uma reunião excelente, eu chamei, justamente, a Elza Nadai. A Delegacia me pediu que ajudasse a buscar uma grande especialista para discutir história. Eu falei: "Ótimo, eu tenho a melhor especialista: é a Elza Nadai, professora de História fazendo sua livre docência na USP, autora dos "Guias". Ela coordenou todo o Grupo e, com esse Grupo, também sofreu o problema de precisar fazer Estudos Sociais. Eu falei: "A Delegacia deve chamar essa moça: eu vou convidar, ela vai." Assim, passamos a manhã, anteontem, discutindo o problema. Lógico que ela diz: que pena que, em determinado momento, nos puseram uma lei e que nós tivemos que fazer todo um esforço. Você sabe que, agora, até hoje, a CENP fez uma revisão do "Verdão", alterou coisas que na realidade precisavam ser alteradas e procurou fazer outra proposta: a de história não consegue ser feita! Não se chegou a uma proposta de história. Por quê? Resquícios de uma época difícil e, inclusive, tumultuada. É muito duro você pegar profissionais de História e Geografia e dizer: as suas áreas estão descaracterizadas, pensem agora em Estudos Sociais. Até pensar, hoje, está duro. Geografia está conseguindo, agora, acertar o passo. História está difícil.

. Veja que a proposta da nossa área de Educação Artística está muito ainda no global. Ela ainda não especifica as linguagens, está mais na teoria. O mês passado eu recebi a "Proposta do Rio de Janeiro" (de uma pessoa que conheci no curso do Schaeffer, ela me enviou a Proposta do Grupo). Eles já estão começando a fazer a especificidade das linguagens.

- Agora eu peço a você, Iveta, que você lute, que você esteja com o grupo desta sua área, enquanto eu e outras pessoas estamos, vamos dizer, no nível das unidades escolares, das delegacias, etc., que a gente tem que chegar a isto aqui; por isso é importante que as pessoas que estão trabalhando com as várias linguagens apresentem um modelo teórico, um delineamento: "Qual é a concepção que deve existir hoje de música, desde o pré, e que eu diria, se fosse o caso, desde a creche, até o fim do 2º. grau, numa continuidade orgânica?"

. Sabe o que acontece muito na nossa área? Muitos dizem: "Não se dá receita". Gente, tudo bem, não se vai dar receita. Não é receita, mas, a gente tem que ter algum modelo."

- Modelo teórico não é receita.

. Não é!

- O modelo teórico não diz: Você faz o conteúdo e você vai fazer desta forma. Ele vai dizer: Assim é concebida a música na formação do ser humano, esta é a força e o papel da música na formação da personalidade. Esses são os objetivos da música, os gerais, e aqui estão, provavelmente, os específicos, nas diferentes faixas etárias.

. Justo, mas, é isto que está precisando. A Lei 5.692 que ficou entre nós deixou as seqüelas... e está difícil para a área poder se organizar neste sentido.

- É, isso mesmo.

. E o movimento escolanovista aliado a isto.

- Isso mesmo.

. Essa coisa que ficou toda solta e que, de repente, você quer organizar e...

- É, e precisa. Porque atingimos um ponto em que nós estamos diante de dois extremos, sabe, dois extremos: de um lado está a coisa geral de Educação Artística, que não está contentando a ninguém. Nem alunos, desde os nossos pequenos, e nem aos professores, nem aos diretores de escola. Eu posso falar, no momento, como Orientadora Pedagógica da Caetano de Campos, que não estamos absolutamente satisfeitos. E ouço dos professores que estão trabalhando com a área de Educação Artística e tenho estagiários dos Conservatórios, da UNESP, que estão aqui também... Não estão satisfeitos. Porque não é isso que nós queremos. Ao mesmo tempo, quando se fala em especificar o pessoal já passa pro outro lado, na receitinha de cada área. De jeito nenhum! Não podemos dar esse salto. Não é isso que nós queremos. Aliás, não queremos receita para nada. Cada escola tem que fazer seus "Guias Curriculares". A minha luta é esta, e desde O CERHUPE, quando nós propusemos aquele guia, não era para que ele fosse "O Guia do Estado de São Paulo". Era uma proposta, e que cada escola, diante daquilo, tivesse estilo para fazer os seus "Guias Curriculares". E nós, na Caetano de Campos, estamos partindo pra isto. Por isso que nós fizemos um plano de 10 anos. E dissemos: "Vamos ver se, dentro de 5 anos, ao longo do tempo, a Caetano de Campos pode ter os seus "Guias Curriculares". Por que não? Ela pode ter, desde que ela defina os objetivos das áreas de acordo com a população. Estamos fazendo um levantamento aqui, também, um levantamento sócio-econômico. Estamos resgatando. Eu pego o antigo e digo: "- Ah! Que beleza! Olha a diferença gritante! Já fizemos 600 entrevistas, vamos fazer com toda a população: um instrumento lindo! Posso por até na sua mão, se você quiser. E, a partir daqui... Ele tem até uma riqueza maior que aquele anterior, porque ele já entra numa parte de atitudes, de interesses, que o outro não entrava. Justamente para que este material nos dê a base para nós sairmos com o Guia Curricular daqui. Cada escola tem que ter os seus guias curriculares.

- É, mas tem mesmo!

. Sabe, então não pode a gente ficar com medo da receita, porque nós não queremos receita, nós não vamos cair nisso aqui. O que nós queremos é um fio condutor.

. Precisa deste fio condutor.

- Que garanta. Eu vou dizer a você do que eu estou absolutamente convencida e eu defendo diante de qualquer platéia e só ele garantirá coerência e consistência, que toda área curricular precisa ter. Eu preciso ter uma coerência e consistência em português. Eu vejo, estou vendo em todas as escolas: o aluno tem português de ponta a ponta, e uma sólida carga horária de 5

aulas semanais. Quando você não tem esta clareza da continuidade você vê, às vezes, muito se repetir a matéria, o conteúdo, na 6^a. série, na 7^a. série, na 8^a. série. E alunos perguntam: "Ah! Meu Deus, mas será que eu não poderia ter um português um pouco diferente? Há falta do Guia. Porque o Guia vê pré-requisitos e vê evolução. Ele vê escala de escolaridade. E se eu tenho essa escala de escolaridade definida... Era uma coisa que sempre esteve presente no *Experimental*, sempre presente. Vamos tentar ver uma escala de escolaridade e fazer uma linha mesmo. Olha o que é dado de língua materna no pré, e olha o que é dado depois, o que deve ser dado até no 2^o. grau. Porque a idéia era de que o *Experimental* tivesse o 2^o. grau naquela época. Naquele momento eu ainda não consegui. Na minha gestão, não. Mas, aí, você tem uma continuidade e aluno nenhum pode chegar e dizer: Eu estou tendo Geografia, na 8^a. série, a mesma que eu tive na 5^a. série. Não dá para ser uma Geografia diferente? "Sabe que eu estou vendo, no 2^o. ano a matéria da 7^a. série?" - Mas, certamente, você está vendo com uma abordagem diferente, não?" - Não, o conteúdo é o mesmo!"

Se não tiver o fio condutor para você ver a evolução, o crescimento, os conceitos... O problema do modelo é você ver em que conceitos você vai trabalhar. Por exemplo, em História, o conceito de tempo, o conceito de permanência, o conceito de evolução... Como que eu pego esse conceito que a criança tem de tempo? Desde os 4 anos e ela terá o conceito de tempo quando ela tem 17 ou 18 anos ou, como os nossos alunos do noturno aqui, que têm 46, 50 anos. Nós temos uma aluna de 60 anos. Eles também tem conceito...

E ela foi terminando de contar sua nova experiência que está começando. E é bem assim que nós podemos vê-la: nunca parando, sempre continuando e recomeçando! Como ela mesma diz, a história do Experimental não se encerra na própria escola, mas, continua nos elementos que lá estiveram e contribuíram, fizeram parte. E, desta forma, ela vai se mesclando e, nas palavras de Therezinha Fram, sendo "sal e fermento", acreditando, ousando!

Therezinha Fram: que mulher carismática!

ENTREVISTA COM A PROFESSORA HELOISA LOPES

*Entrevista com a Profa Heloisa Lopes, feita por Iveta Maria Borges Ávila Fernandes em 11 / 05 / 1990.*⁴³

. Heloisa, eu queria saber de você como que era a estrutura do trabalho docente na área de música, no Experimental.

- Eu trabalhei no Experimental de 70 a 76 e, logicamente, a estrutura foi passando por modificações. Então, eu vou tentar relatar como era a estrutura quando cheguei, e como era a estrutura quando eu saí da escola. Quando iniciei, em 70, eu iniciei trabalhando como 3a grau da Pré - Escola, 1as e 2as séries. Então a estrutura era assim: os alunos tinham em um período, da manhã ou da tarde, o currículo normal da escola. E, depois, em outro período, contrário ao que ele freqüentava, o que nós chamávamos de aulas complementares. O aluno ficava na escola: levava um almoço, almoçava - isto na época que estou falando, em 70 - e, depois, tinha as aulas complementares, que eram de artes plásticas, educação musical, e... expressão corporal. Como funcionava isso? Nessa época eu cheguei e, no início, dava aula sozinha. Dava aula sozinha para a classe. A classe é que vinha para a sala ambiente, que era bastante precária nessa época. A gente já tinha um piano, mas, nem sempre o piano estava na sala, porque eram várias professoras na sala que a gente trabalhava. Tinham alguns instrumentos de banda rítmica e ali a gente desenvolvia as atividades. A aula durava 50 minutos para as séries mais avançadas, 3a e 4a séries; para 1a e 2a séries eram 40 minutos; e pré-escola eram 30 minutos. Essas aulas eram preparadas pela professora da classe, pela professora de música, (no caso eu preparava). Mas, sempre subsidiada... pelas orientadoras da escola. Nessa época nós não tínhamos uma orientadora específica para música, nós tínhamos uma orientadora para

⁴³ Integrou pesquisa efetuada sobre o “Experimental da Lapa”, enquanto era aluna do Curso de Especialização da ECA/USP, e incluída na monografia: Tocando, cantando, dançando,... brincando, jogando e...compondo! O ensino de música da pré-escola às séries iniciais do 1º Grau na Escola Estadual do 1º Grau Experimental Dr. Edmundo de Carvalho - São Paulo.

artes. Uma vez por semana nós nos encontrávamos das 17 às 19 hs. Não se ganhava nenhum tostão. Reunia-se, então, e as reuniões variavam de acordo com a proposta da direção da escola. Às vezes a gente tinha reunião só das áreas de artes. Às vezes a gente tinha reunião para discutir problemas relacionados a temas como a disciplina, por exemplo; para uma festividade que se aproximava; reuniam-se pessoas, também professores de classe, orientador e os professores de artes. E reunia-se, quando era desse tipo, por série. Então, às vezes 1a e 2a (sempre 1a e 2a juntas); 3a e 4a; pré-escola separado.

. Era uma vez por semana?

- Uma vez por semana. Praticamente ninguém faltava, ninguém reclamava.

. Que beleza, não?

- Batia 7hs ainda tinha gente que ficava. De 70 a 76 a gente sentiu... crescendo junto com a escola. Porque o que eu senti quando cheguei em 70, é que o pessoal estava muito preocupado. Sabe, você fala escola experimental, métodos experimentais... Então, experimentava-se coisas assim muito sofisticadas e não era o caso. Nessa época (não sei se era), acho que era a Therezinha Fram. A Therezinha com aquele entusiasmo dela, com aquela sabedoria dela, punha entusiasmo em todo mundo. Mas a gente sentia, os professores especializados, os professores especialistas, (não tanto os de classe) muito preocupados em inovar, levar coisas muito diferentes e, às vezes, extrapolava. Saía daquilo que seria até o mais simples para a criança. A gente percebia bem todo mundo experimentando as coisas. Quando cheguei lá, eu tinha trabalhado na *Chefia de Música e Canto Coral do Estado*. Eu trabalhei de... de 59...até 70, na *Chefia de Música e Canto Coral*, que era uma outra estrutura. Estou falando aqui porque é alguma coisa que eu carreguei, que eu levei. É a minha experiência de música. Era música na escola primária. E nós tínhamos um grupo. (A Nélgi também trabalhou na *Chefia de Música e Canto Coral*). E a estrutura lá era uma estrutura onde você ia aos Grupos Escolares. Cada professor tinha dois grupos aos quais dava uma orientação de música. Era Canto e Banda Rítmica. Canto a escola inteira, você dava aula em todas as classes. Dava, geralmente, mais ou menos uma vez por mês. Você ia em uma classe, a professora também aprendia e depois ia “pra” frente, tocava os ensaios. A gente tinha um orfeão selecionado. Quer dizer... uma coisa que só depois de algum tempo eu percebi que a gente fazia um negócio totalmente errado. Quer dizer: era lindo! A gente se realizava musicalmente, porque eram as vozes infantis lindas, mais selecionadas. Os que mais precisavam não eram atendidos.

Eram atendidos no canto em classe. E, também havia uma bandinha rítmica. O orfeão fazia parte da 3a e 4a séries, e a bandinha rítmica era 1a e 2a séries, também selecionada. Você fazia um teste rítmico. Aquela criança que tinha habilidades motoras e rítmicas, assim... facilidades, ela era escolhida para tomar parte. A gente participou até de concursos. Esse mundo de coisas que hoje, do ponto de vista de educação, a gente sente que não era, não foi uma coisa boa nesse aspecto. Foi boa sim porque a gente aprendeu, e até “pra” gente se analisar e perceber hoje, que aquilo não deveria ser feito. Era uma orientação que o Estado dava, que a Secretaria da Educação dava, no ensino de música.

. Engraçado, eu não sabia que existia esse tipo de... organização no Estado. Foi até... até 60 que você falou?

- Até: sessen... Olha, ela foi extinta em 70...? Em 69 foi extinta a Chefia.

. 69?

- Foi. Daí que eu fui direto para o *Experimental*.

. Você veja bem: a Lei de Diretrizes e Bases que saiu em 61, ela extinguiu o Canto Orfeônico, e mudou para Educação Musical. E aí, nesta fase, teve toda uma orientação diferente a nível federal, de como deveriam ser as aulas... Eu estive lendo uns artigos, umas crônicas, umas reportagens do Caldeira Filho, na Revista Anhembi na qual ele escrevia, em uma tese defendida por uma amiga minha, a Maria Helena Maestre Gios. Não sei se conhece ela.

- Não, não.

. Então, eu estive lendo... Estou com este material para até dar uma rememorada da época, não é?... Mas isso que você está me contando, que a Chefia do Canto Orfeônico... Então, cada professor tinha...

- Nós éramos, nós éramos um grupo de 60 professoras...

. Que ficavam em São Paulo?

- Ficávamos. Éramos comissionadas. Eram todas professoras com classe aqui na Capital. Professoras efetivas que eram colocadas à disposição do Departamento de Educação daquela época, porque a *Chefia de Música e Canto Coral* era um... adendo do Departamento de Educação. Então, nós tínhamos um órgão próprio. Duas vezes por semana nós íamos ao órgão da cidade, era na Praça da Sé a “Chefia”, onde a gente formava o *Coral do Professorado Paulista*. Nós nos apresentávamos em festividades cívicas do Estado. Era um trabalho muito bonito. Mas, o que aconteceu foi uma pena. Inclusive eu com meu espírito assim de querer inovar as coisas, também me meti num grupo que estava querendo atualizar a chefia. A chefia tinha linhas muito boas, mas, estava precisando passar... Como tudo, você vai transformando, não é? E aí tinham umas pessoas assim muito arraigadas naquela metodologia mais antiga. Em suma, o trabalho era um trabalho bom: se você não pode dar para todo mundo, você vai aos Grupos. E também não eram todos os Grupos. Eram 60 professoras e cada professora... tinha dois Grupos para orientar: só 120 Grupos.

. E o interior não era atendido?

- Não. Nós atendíamos o interior mandando partituras musicais... sabe?

. Ah!... Eu já vi dessas partituras!...

- A gente mandava muitas, muitas coleções, a *Chefia de Música e Canto Coral*. Cançõezinhas infantis, muita música. Orientação assim de como formar...

. Era a questão do repertório?

. Justamente. Quer dizer... a preocupação era mais com o canto...que é o básico. Então era uma orientação de quando se tem muito o que se fazer. Era uma coisa bem feita. Mas, aí, com as modificações do ensino, a “Chefia” nunca foi muito bem entendida. Eu acho que não foi projetada como deveria ter sido. Sabe, você precisa fazer um pouco de propaganda. O Maestro Lozano, Fabiano Lozano - você deve conhecer de nome - ele foi o primeiro diretor lá. E foi ele quem organizou, praticamente quem fundou, vamos dizer, a *Chefia de Música e Canto Coral*. Então, era à base de professor primário. Maestro Lozano era professor primário, acho que lá de Itapetininga, parece. Então era bem assim... aquele trabalho do professor que trabalha com criança.E... eu estou contando tudo isso porque eu sei, não é?

. Mas é interessante, porque para mim...

- Porque foi o que eu trouxe de bagagem.

. É. E para mim é interessante porque quando eu comecei a fazer este trabalho eu comecei a procurar o período anterior, para eu poder até entender como foi.

- Ah! Sim...

. Então, eu comecei a pesquisar desde a época de Villa Lobos. Como foi, o que foi introduzido, para eu poder entender como que chegou até 61, e como estava o país todo em termos econômicos, sociais, educacionais... Foi o momento que o Experimental começou com a direção da Therezinha Fram, que deu uma linha toda especial para o trabalho, não é?

- Então, justamente a Therezinha. A minha irmã, a Gilda, já estava no Experimental. A Therezinha tem um olho clínico, não é?

. Ah! Ah! Ah!

- Ela catou a Gilda, que estava no ensino, na pré-escola, pré-primário. Eu já fazia orientação em outras escolas, e a Therezinha pediu à Chefia para eu e a Lenice Priolli irmos fazer orientação lá. Só que a gente fazia nos moldes de toda escola. Iamos duas vezes por semana.

. E isso foi em...

- Isso foi em... deve ser no finzinho...

. Dos anos 60?

- É, no finzinho... de 68...68 pra 69. Quer dizer, no fim da *Chefia de Música*. Eu já estava na *Chefia de Música* desde 59 quer dizer, quase 10 anos, foi no final. E, justamente, pegou o momento que a Chefia foi extinta. E foi extinta porque eles não conseguiram ver o trabalho que era feito. Eles achavam que o pessoal estava se valendo de um comissionamento, de um afastamento, e... flanando, não trabalhando. Quando não, era muito bem controlado seu trabalho lá, sabe? Tinham as supervisoras para ir verificar o trabalho. Nós íamos a apresentações feitas com muitos grupos juntos, tipo Villa Lobos.

. Sei!

- Apresentações assim em conjunto. Dia da Árvore, por exemplo, nós nos reuníamos lá no Horto Florestal. Trabalhávamos todo mundo mais ou menos o mesmo repertório para ser apresentado... Então tinha tudo isso. E, daí, quando foi extinta, cada professora deveria voltar para sua escola. Alguns órgãos de orientação que pertenciam também à Secretaria da Educação, que centralizavam a orientação para cada grupo de escolas...

. Não é o DAP?

- Não, não era, era anterior. Eles arrebanharam cada um. Foi assim um negócio meio de “aleluia”, cada um pega uma coisa. E a Terezinha mais do que depressa: “Bom, deixe eu aproveitar e pegar vocês”.

. Há! Há! Há!

- E nos levou para lá. Então nós fomos aí comissionadas.

. Vocês quem?

- Eu e a Nélgí nesse caso.

. Ah!... Então as duas vieram da Chefia...

- Da *Chefia de Música e Canto Coral*. Não, minto. A Nélgí não. Eu e a Lenice. A Nélgí veio um pouco depois.

. A Lenice Priolli?

- A Lenice Priolli. E a Nélgí foi para um desses... não era CERHUPE, é lá na... Engraçado, se a Lenice estivesse aqui era capaz de lembrar. A Nélgí pode ser que lembre porque ela foi para um desses órgãos. E então, as pessoas voltaram para suas escolas. Foram se repartindo, inclusive na esperança que se conseguisse juntar de novo as pessoas e formar um outro órgão. Porque a gente estava consciente que era uma coisa importante, não é? Mas, a coisa se dispersou e daí foi que eu fiquei lá em definitivo no *Experimental*.

Eu peguei uma reforma física do prédio lá do *Experimental*. O meu início de trabalho foi num ambiente... eu dava aula em um pedaço da cozinha. Não tinha instrumento. Olha, foi um negócio sabe? As crianças não estavam acostumadas com aquela sistemática de almoçar na escola. Nós organizávamos esse almoço, que era por grupos, na própria sala ambiente. Era um tipo de um lanche que as crianças levavam. Foi assim o início. Foi assim bem revolucionário, vamos dizer. Então, o que é que eu trazia? Eu trazia minha experiência da Chefia de Música. Tinha feito o *Canto Orfeônico*, e o *Canto Orfeônico* deu aquela formação que você conhece a formação do *Canto Orfeônico*. Em termos de Iniciação Musical, em termos de trabalho de sensibilização de crianças, a gente não tinha quase nada. Então o trabalho era assim de muita leitura. Daí eu fui fazer o curso de Iniciação Musical do Santa Marcelina...

. *Com a Dona Merenice?*

- É, com a Da. Merenice.

. *Eu fiz também esse curso com ela.*

- Faz muito tempo...Eu já nem me lembro nem em que ano foi.

. *Eu fiz na década de... 70? Foi no final de 70... uma coisa assim.*

- Eu fiz já quando eu estava no *Experimental*. Então foi... 70, mais... para o começo. Eu não estou nem lembrando, porque a gente fez tanta coisa, né ?

. *É.*

- Que depois a gente... as datas a gente não lembra bem. Havia o gosto, a vontade de fazer alguma coisa boa, de ajudar, de trabalhar bem com a criança. Fui catando aqui, catando ali e, nesse meio, praticamente eu trabalhei muito pouco sozinha. Daí eu já comecei a trabalhar... fazer duplas com a Carmem Zilda para planejar os trabalhos. Logo no começo não dando aula juntas, planejando. Depois cada uma desenvolvia o seu trabalho. A coisa mais difícil é escrever aquilo que você estava fazendo, não é? Quer dizer, a gente não estava acostumada a esse tipo de trabalho. O *Experimental* oferecia “pra” gente muita coisa. Assessorava com muita fundamentação pedagógica, etc... Mas você tinha que fazer uma adaptação para sua área.

. *É lógico.*

- Em termos de bibliografia, praticamente aqui nós não tínhamos nada, a não ser a Liddy Chiafarelli, mais alguma coisa. Então, utilizávamos bibliografia argentina, que tinha muita coisa! E foi aí que a gente trabalhou muito: o Wilhems, o Martenot, os instrumentos Orff... Era uma metodologia ... A gente não seguia um método. A gente lia um pouco de cada um, e tentava fazer uma adaptação para nossa realidade, a da criança brasileira. A gente fez curso também com o Wilhems, quando ele veio. Você não fez?

. *Não...*

- Ah! Foi um curso muito bonito. Foi uma coisa linda, porque a gente já conhecia o pensamento... a filosofia... a sistemática de trabalho dele, que era para a musicalização da criança.

. *É.*

- O que nós tínhamos que fazer, que tirar daquela musicalização? O quê? Porque o objetivo era simplesmente sensibilizar a criança para a música, não é? Trabalhar percepção auditiva, desenvolvimento rítmico, canto, movimento corporal aliado a atividades rítmicas, não é? Então a gente tentava, e isso é que foi muito enriquecedor no nosso trabalho. Porque à medida que a gente começou a trabalhar em grupos e que os grupos foram crescendo, esses grupos foram alguma coisa importante depois de 72, mais ou menos. O problema do *Experimental* era muito... e a Terezinha sabia bem disso. Havia muita rotatividade do professor. O professor não criava uma base na escola. Ele ficava um, dois anos e já saía. Daí começava-se tudo de novo. E a música foi uma das áreas que se conseguiu ter um pessoal fixo durante muito tempo. Quando foi a Nélgli, a Eleninha Lauretti para o *Experimental*, que a gente trabalhou muito juntas. A Carmem Zilda ficou mais na pré-escola, mas a gente também tinha contatos, não digo semanais, mas a gente tinha contatos. Então, nós três basicamente. Mas, Dona Sofia também deu muita contribuição. Era um grupo querendo a mesma coisa, voltado para as mesmas expectativas em termos da criança e cada um com uma formação um pouquinho diversificada. Eu digo isso porque, o pessoal da escola falava que era o grupo mais equilibrado, porque não havia competições... Veja: a Nélgli uma pianista maravilhosa, um ouvido ótimo. A gente acostumou a trabalhar junto com a Nélgli. Um trabalho que você fazia

o que quizesse, porque a Nélgi estava ali “prá” agüentar as pontas. Eleninha também uma pessoa muito criativa, que tinha muitas idéias. Então, cada uma de nós foi dando um pouco aquilo que tinha de si, para tentar construir uma linha de trabalho da pré-escola até à 4a série, incluindo classes especiais, que a gente também trabalhava. Depois de 72, 73, já mudou um pouco a estrutura. Já não eram mais as reuniões nos dias de semana, das 17hs às 19hs, mas, aos sábados. Porque nessa época já não havia mais aulas aos sábados na escola. Até então, sábado era dia de trabalho. Aí o *Experimental* fez uma estrutura assim: dois sábados por mês trabalho com a criança; e os outros dois sábados, trabalho com os professores. Nós trabalhávamos todos os sábados, quando a rede pública não trabalhava no sábado. Depois, os diretores também foram se alternando, até que no final nós estávamos só os professores trabalhando aos sábados. Não tinham mais crianças. Então era um trabalho muito rico. Era assim: a escola planejava como seria aquele sábado de trabalho. Era bem dividido. Você tinha momentos onde você estava trabalhando só na sua área. Você tinha momentos que você estava trabalhando com as classes, com os professores de classe. Se eu trabalhasse com 3a e 4a séries eu estava com todos os professores de 3a a 4a séries. Orientadores trabalhando visando objetivos específicos que eles colocavam. Ou era para você discutir determinados temas, ou era para ver problemáticas que estavam acontecendo na escola. Como é que a gente ia operacionalizar aquilo, cada um na sua área, no seu trabalho. Foram muito importantes esses encontros de área, porque daí já começou se sentir que os orientadores não tinham meios de assessorar muito a gente. Eles davam, eles queriam dar a parte didática, metodológica, mas, eles tinham dificuldade nisso. Então nós começamos sentir que uma de nós, um professor de música, que estivesse assim mais abalizado, poderia ser o próprio orientador; ou um de artes. Tivemos, então, um professor de artes que via as três linguagens. Via música, artes plásticas e... expressão corporal. Daí começamos a sentir que puxavam um pouquinho mais para determinada área; até que no final, quando já saí de lá, já existia um orientador para área de música, específico.

Então, eram reuniões ricas. Mas, as reuniões mais ricas eram as reuniões de planejamento de trabalho. No nosso horário de trabalho nós trabalhávamos (como Professor I), nós trabalhávamos não sei se eram quatro horas e meia ou cinco horas de trabalho. Mas, nós tínhamos dentro desse horário um horário para planejar o trabalho. Não me lembro mais agora como é que era esse horário: se eram... 2hs semanais... uma coisa mais ou menos assim. Então, nesses momentos, nós nos reuníamos e daí planejávamos juntas. Tinham momentos

que a gente estava: a 1a, 2a, 3a, 4a série juntas para sentir a linha de trabalho, a continuidade. E tinham momentos que nós estávamos separadas: 3a e 4a série ou 1a e 2a para fazer o trabalho específico: que estratégias seriam trabalhadas, os objetivos, enfim, fazer um plano de trabalho.

Era um momento em que a gente, por exemplo, fazia assim: - “Bom qual é o nosso objetivo?” Muita discussão em termos de objetivos. O que era objetivo mais amplo, o que era objetivo menor. O que era... desenvolver a percepção auditiva. A gente começava a trabalhar. Depois a gente estava vendo que desenvolver a percepção auditiva você desenvolvia desde o pré. Desde o menininho, da criança de 3 anos, até lá no final da 8a série. Então, começamos a enxugar e conseguir descobrir os objetivos específicos daquela série. O que é que eu quero em termos de percepção auditiva na 1a e 2a série? O que nós trabalhamos na pré escola? Trabalhamos até aqui! Então, para dar continuidade a esse trabalho que foi feito, como é que nós vamos...? Assim, nós chegamos à conclusão que, na verdade, os conteúdos não mudavam muito. O que mudava? Era a estratégia e a amplitude do desenvolvimento. Então, se eu vou trabalhar com sons eu vou trabalhar desde a criança pequenininha até lá a 8a série. Como eu vou trabalhar? Aí é que vem a maneira, a estratégia, que eu vou usar. A amplitude que vou dar pra isso é que modificava. Então a gente foi sentindo toda uma linha. E a gente dividiu: som, ritmo, não para um trabalho em si, mas, para divisão didática, “né”? O som, o ritmo, o canto e o movimento. Mas as coisas estavam juntas quando ia trabalhar o ritmo se trabalhava com a música, o canto, se trabalhava com o movimento. Foi bonito a gente ir descobrindo que estava tudo junto. Era apenas você poder dar uma linha.

. *Direcionar mais aquela aula.*

- Justamente.

. *Focar melhor.*

- Tanto que isso foi muito trabalhoso. A gente hoje fala: mas é o óbvio. Mas, naquele tempo, a gente não enxergava desse jeito. E cata daqui, cata de lá, cada um trazia uma... contribuição; esse trabalho de grupo que é muito rico. Eu não abro mão de trabalho de grupo. Eu acho que a gente se enriquece. Eu não faço hoje mais nada. Eu estou trabalhando numa escola como

orientadora. Eu oriento as professoras, mas me sinto muito mal porque eu trabalho assim sozinha. Lógico, é tudo o que eu já fiz, é o resultado de um trabalho em grupo...

Tudo que a gente chegou a fazer foi fruto de descobrir, de experimentar, de “dar certo”, de “não dar certo”; de “lê daqui, de lê de lá”. Mas isso não deu certo por causa disso. A *Escola Experimental* também teve, por causa da estrutura da escola, muito problema do aspecto disciplinar. As crianças também ficaram assim muito acostumadas...Você fazia trabalhos muito sofisticados e eles não valorizavam. Aliás, foi um problema, acho que do próprio professor. Quer dizer: começou-se a sofisticar tanto que... uma hora eu parei. Eu falei: Gente, as escolas por aí não tem nada, essas crianças têm coisas demais. E nós temos que dar uma balança neles “prá” valorizar. Precisava parar um pouquinho, chamar a atenção da criança. Quanta coisa, quanta riqueza ela possuía na escola e a criança não estava valorizando, sabe? Quando eram aulas muito boas, muito gostosas. Uma vez fiz um trabalho com folclore, acho que foi com 5ª série. Mas foi assim: eu busquei de tudo quanto é jeito as coisas. Projeção fixa, gravação, não sei o quê, não sei quanto...Olha! Daí que eu me toquei. Eu falei: Não! Precisamos parar e dar uma conversada a nível de escola, sabe? Conscientizar essas crianças para valorizar o que elas estão recebendo. Eu chamava muito as crianças a mostrar o que tem uma escola: a escola A, B, C, D. E nós? O que temos em relação às escolas? Porque que essa escola é assim? Porque no fim cai numa rotina e você não lembra de mostrar para a criança o que ela está tendo. Porque veja: uma criança que está tendo 3 áreas, que as outras crianças não tinham, e ainda cada professor querendo inovar, sofisticar... Era muita riqueza, e não dava! Daí começou-se também a fazer atividades nas reuniões de pais. Eu me lembro de fazer muita atividade de música com os pais, mostrando um pouco do que a gente estava pretendendo com o nosso trabalho. Até para o pai não só valorizar, mas saber enxergar as coisas que as crianças faziam.

Foi enriquecedor o trabalho de grupo, parecia que a gente estava assim bebendo as coisas... A gente fazia também muitas festas, comemorações... A música entrava, mas, não era uma comemoração onde diziam: professor de música, veja o que vai fazer. Era uma coisa que todo mundo participava: o professor da classe, as orientadoras. Era uma coisa bem planejada junto com a criança. Por exemplo, ao se fazer uma dança, vamos supor, a criança ajudava a construir aquela dança. Então, era tudo muito pesquisado com a professora de classe, muito integrado. Principalmente no final, quando elas, as professoras, já estavam há mais tempo na escola, e já tinham mais definidas as coisas que elas queriam, e o que a escola também queria.

Porque era assim: de vez em quando se parava e se fazia mil perguntas, mil interrogações e parece que a gente não estava muito sabendo. Todo mundo não estava pensando igual. E... no final a gente já sentia uma unidade e menos sofisticções. Chegava um professor de expressão corporal que fazia..., fazia... e no fim parecia que estava fazendo uma bagunça; aquela liberdade excessiva. Porque é experimental não é para chamar atenção! Então as coisas foram entrando mais nos eixos, vendo bem, por exemplo, o problema disciplinar, que foi um problema muito sério na escola, mas muito! Então, muita coisa não se podia fazer porque a disciplina atrapalhava muito. O professor estava preocupado porque não era para chamar a atenção; que não era para ficar bravo; que eram técnicas mais modernas; não era para deixar;..... vamos deixar;.... não é pra impor;..... é pra deixar fazer o que eles quisessem..... Quer dizer: nem 8 nem 80.

. Foi o apogeu da Escola Nova, não é?

- Justo, justo! Então a gente foi conseguindo sistematizar o trabalho no sentido de enxergar bem onde se estava começando, e onde a gente deveria chegar. Nesse sentido eu me sinto privilegiada, porque eu tive oportunidade de acompanhar essa linha.

. E você pegou uma época assim excelente!...

- Foi bem o momento! E de acordo com meu temperamento: eu detesto rotina, eu detesto repetição das coisas. E o *Experimental* me proporcionou tudo isto. Fora os cursos que eu ia fazendo, as coisas que eu ia buscando.

. Vocês costumavam sair da escola para fazer um curso? Ou não era permitido isso?

- A gente saiu um pouco. Agora eu também fui privilegiada, porque eu consegui, e foi no tempo da Therezinha. Como a Therezinha havia recebido, da Secretária da Educação, um oferecimento para um curso de música na Argentina, eu fiquei louca! Era eu e o Humberto Cantoni. O Humberto Cantoni era também professor de música.

. E você foi?

- Não cheguei a ir.

. Ah! E com quem que era o curso?

- Era em Rosário. Eu não fiquei sabendo que matérias..... eu sabia que era música. Era música para criança, em um centro musical lá em Rosário. Combinamos, escrevemos, organizamos etc... Quando foi para viabilizar o negócio lá das passagens, já tinha esgotado o tempo. Passado mais ou menos... não sei se foi um ano (aí já tinha o CERHUPE) apareceu uma oportunidade de ir pra o Rio de Janeiro. Foi quando começou... em que ano começou a Educação Artística mesmo?

. Foi com a Lei 5.692 em 71.

- Em 71?

. Em 71! Mas quando saiu o que a gente chama de “Verdão”, foi em 75.

- Certo! Mas bem antes então. Em 70 e... em 73 eu fui para o Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro ia sediar um... não era bem congresso. Eles reuniram professores, um representante de cada Estado do Brasil. A Secretaria da Educação mandava um representante ligado à uma área artística: podia ser música, artes plásticas o que fosse, para ficar um mês no Rio de Janeiro, na *Escolinha de Arte do Brasil*. Ah! Mas foi a coisa mais...

. Você foi?

- Fui, aí eu fui.

. Ahhhhhh!... Meu Deus!

- Um mês com professores de diferentes Estados do Brasil, um mês de aulas com professores ótimos, lá no Rio de Janeiro. Tudo pago e ainda ganhando uma ajuda de custo muito boa. Um mês e com aula de manhã até à noite. Uma loucura! O que a gente estava querendo fazer, nosso objetivo, era fazer um documento onde a gente colocasse as idéias unificando o Brasil. Quer dizer: como é que o Brasil enxergava a Educação Artística. Mas, na verdade, a gente sentiu que a gente não estava preparada para aquilo. E como acho que nem agora estamos, não é? Mais foi assim muito rico, principalmente a parte de criatividade, que eu não tinha visto quase nada. Foi lá que conheci Ana Mae. Eu não a conhecia. Ela deu aula nesse curso também. Como você estava perguntando de curso, apareceram algumas oportunidades. Mas

acho que a oportunidade maior foi essa. E foi uma oportunidade onde a gente trocou muito com os outros Estados. Viu muito as outras realidades. Foi muito gostoso! Eu não tinha feito nada ainda de Artes até então, de artes plásticas! Nós nos esbaldamos de fazer coisas. Coisas com areia, coisas super criativas. Então, para mim abriu muito. Mas, principalmente, nesse aspecto da criatividade. Eu ainda era muito... departamentalizada... ainda era muito assim... quadradinha.

. Quando da implantação da Lei 5.692, acho que aconteceu muito isso que você está dizendo com os que vieram da área de música, e tiveram contato com as outras linguagens artísticas. Até então a música estava muito organizadinha, muito dentro dos compassos, das notas...

- É, É.

... dos ritmos, e de repente tivemos uma visão...

- Se abriu!

. Abriu... e...

- E você enxergou isso?

. E a gente enxergou e aprendeu com as outras linguagens.

- Então veja: era muito quadradinha. Eu trabalhei no “Verdão”, na parte de música. Cada ano que passa a gente vai enxergando mais, vai vendo mais... Mas me deu experiência muito grande. Daí eu comecei a estar nos treinamentos das linguagens diversas lá do *Experimental*, lá do CERHUPE.⁴⁴

⁴⁴ CERHUPE- Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Eu estive no DAP⁴⁵, estive no CERHUPE, mais ainda não como funcionária deles: fazendo cursos, oferecendo treinamentos pelo *Experimental*. O *Experimental* oferecia o professor. E lá a gente também conversava, trocava idéias...

Lá no *Experimental*, mesmo a gente trabalhando no primário, quando reunia a área de música, pegava do pré à 8ª série. Embora fosse meio uma colcha de retalhos, a gente começava a ver a coisa bem variada, a nível de faixas etárias bem diferenciadas, de interesses diferentes. Era um trabalho que ia amadurecendo a gente. Ia tentando uma abertura à medida que a gente caminhava acompanhando o desenvolvimento da criança. Agora, em termos de oferecimento para o professor o Estado, pelo contrário, o Estado não ofereceu nada. Quando prestei concurso para PIII é que percebi que eu trabalhei tanto! Seis anos no *Experimental*. E nessa época já tinha trabalhado na *Chefia*, no *Experimental*, e já estava na CENP, que não era CENP ainda.⁴⁶

. *Era CERHUPE? Você trabalhava no CERHUPE? Você lembra em que ano foi pra lá? Foi no começo?*

- Eu trabalhei no *Experimental* de 70 a 76. Foi em 76, 76-77.

. *Você ficou dois anos no CERHUPE?*

- Quando mudou eu saí em 77, eu voltei para minha escola, pois eu era professora. A lei amparava quem tinha ficado muitos anos afastada. E eu tive também o privilégio de poder ficar na escola sem assumir uma classe, mas fazendo outra coisa. Porque a lei dizia que o professor que havia ficado vários anos afastado, ele ia ficar,... não sei o termo que eles usavam. Enfim, eu ia ficar assistindo aula na classe que devia ser minha, para me atualizar. Veja! Veja!

. *Ah! Ah! Ah!*

- E eu disse: Mas como é que eu vou agüentar fazer um negócio desses? Eu peguei um diretor tão bom que ele falou: A Sra. quer fazer o quê? Quer trabalhar com música? Eu falei: eu

⁴⁵ DAP - Divisão de Assistência Pedagógica - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁴⁶ CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

quero. Então eu trabalhei com música numa escola quase de periferia, no Alto da Moóca. Mas bem lá no alto, e fui trabalhar com música desde a 1ª série até a 4ª, incluindo as classes especiais. Eu fiz um plano de trabalho, eu orientava, eu fiz o meu horário. Eu nunca tive um trabalho tão gratificante. Mais tão gratificante! Porque eu levei tudo aquilo que eu fazia no *Experimental*... Eu já tinha uma experiência. Eu levei pra lá um décimo daquilo. O que é que eu fazia? Eu cantava, eu fazia algumas atividades rítmicas na classe, nas carteirinhas deles. Eu aparecia na classe as crianças batiam palmas. Isso foi também muito rico! Os professores poderiam... até ficavam às vezes enciumados. Porque veja: “Eu estou lá há tantos anos com os meus alunos, e chega uma professora aí... e de repente as crianças ficam gamadas!” Não era por mim: era pelas atividades que elas não tinham. A hora que levantava, que fazia movimento, que batia lápis, que batia palmas, que mexia, que fazia mil coisas... era um negócio do outro mundo. Então, as professoras também tinham uma loucura, me trataram assim... Então eu fiquei lá - eu acho que foi mais ou menos uns 8 - meses antes de ir para CENP. Porque aí já tinha mudado para CENP.

. *Você voltou para a CENP?*

- Eu saí da escola e voltei para a CENP. Mas, foram 8 meses maravilhosos em termos de realização. De sentir aquilo que a criança precisava. Era aquilo que todas as escolas deviam ter. Organizei um pouco os recreios, que era uma loucura! Eu falei: posso me meter um pouco nos recreios? Então eu comecei a fazer rodas cantadas, com ajuda dos professores. Porque sozinha eu não podia fazer, e os professores tinham muita boa vontade. Quando eu sai eles ficaram loucos porque não iam ter mais isso! E eu também tinha que pensar no meu futuro, não é? E... então isso foi um parêntese. Nós estamos falando do *Experimental*...

. *Mas foi sua experiência, não é?*

- É, foi uma continuidade da experiência.

. *Você me disse que no começo, quando chegou lá, você tinha vindo com uma formação de Canto Orfeônico.*

- É.

. E que não tinha ainda aquela vivência boa de iniciação musical, e de tudo isso. Então, chegando lá, você adquiriu alguma coisa na escola, em termos de ver como, eles trabalhavam já algumas atividades... Como que foi este seu começo? Existia já alguma linha da escola que você continuou?

- É, existia, existia. Porque o trabalho de música na escola começou com uma professora que trabalhava com a Carmem Zilda Esqueci o nome dela agora...

. Já entrevistei ela.

- Já?!?

. A Dona Olga Xavier de Oliveira.

- A Olga Xavier. Então! Foi uma das coisas que muito me chamou a atenção, porque eu fui assistir a uma apresentação da Olga numa escola, levando os alunos do *Experimental*. Ela trabalhava a nível da musicalização, uma sensibilização carregando para musicalização. Já usando linhas, espaços... sabe? Tudo isso. Foi aí que me abriu para fazer um trabalho mais específico com a criança. Eu também já estava fazendo Iniciação Musical. Então eu levei mais aquelas vivências que a gente tem no curso de Iniciação Musical. E a escola já tinha uma linha de trabalho com as crianças. O que as crianças faziam? Depois que saiu a Olga houve uma continuidade, mais não tanto. Porque a Olga era bem assim... defendia a musicalização. E na escola pública a gente estava pensando... No *Experimental* o objetivo não era trabalhar só com a nossa escola. O que se trabalhasse lá era para ser passado para a Rede. E a gente sabia da inviabilidade de se musicalizar, com a nossa estrutura de país. Era... apenas uma sensibilização, não é? Preparar para ouvir, preparar para criticar, preparar para vivenciar, entende? E, depois, se fosse o caso, seguir a música. Na parte de canto eu estava muito bem. Tinha muito material porque eu já tinha trabalhado na Chefia de Música. A gente começou a partir daquilo do qual já havia. A gente também leu o que já tinha, o que estava escrito na escola, que era pouco. Quando eu cheguei foi que se começou a preocupar muito com a documentação do trabalho. Até então não se tinha quase documentação. É a grande dificuldade do pessoal até hoje. É por no papel aquilo que se faz.

. Eu consegui relatórios de 67 até 75. É a única fase que está impressa. Tem os relatórios todos. A partir de 71, por aí, já se começa imprimir o plano.

- Então você pode ver 67. O que tem de música? E você pode bem fazer uma comparação olhando - eu nunca fiz isso - mas, o que tem em termos de música em 67 no relatório. Porque em trabalho existia, e muita coisa. E o que tem, e que apareceu depois lá em 75-76.

. Inclusive “O Verdão”. ”O Verdão” foi baseado lá.

- Lógico.

. Quando comecei a fazer pesquisa no Experimental eu comecei a ver os conteúdos... a evolução... E eu falei: “Espera aí! Foi daqui que foi tirado o Verdão!” E conversando com a Therezinha ela me falou: “Justamente!”.

- Lógico! O pessoal do *Experimental* foi para lá ajudar, auxiliar, treinar, organizar, discutir o assunto. Havia todo um trabalho que se fazia de recreação nas férias. As crianças, que não tinham dinheiro para comer, para sair, vinham para a escola para comer, e oferecia-se uma série de atividades. Nós ajudávamos na programação de férias. Que engraçado que foi quando nós começamos com esse tipo de trabalho... Uma porção de outras coisas foram feitas e experimentadas lá na escola. Mas o Governo não soube, não conseguiu enxergar o que era o *Experimental*... Justamente nesse momento que já estava tudo mais estruturado mais, sedimentado, pronto para passar para a Rede, as verbas foram diminuindo. Então o que foi acontecendo? Foi diminuindo o número de professores, foi se tirando áreas, até que a coisa degingolou.

.Teve um momento que eles terminaram com as escolas vocacionais, e o Experimental sofreu um enxugamento muito grande. Não terminaram com o Experimental foi a única que continuou. Mas, foi muito enxugada.

- Muito, mais muito, não é? E perdeu assim aquele espírito, aquela coisa que tinha o *Experimental*. Perdeu! Você veja: minha irmã trabalhou muitos anos na pré-escola, então, eu acompanhei bem... Eu não sou pedagoga, minha formação é musical. Ela é pedagoga. Então, eu acompanhei bem como as coisas foram caminhando. Era um trabalho muito bonito. Hoje nós temos a pré-escola. Está trabalhando bem. Mas, você não pode dizer que... Veja: se isso fosse num crescendo, como é que estaria hoje? Mesmo na nossa área de música, uma coisa importante para você: a coisa mais difícil para nós foi como desenvolver os conteúdos e que conteúdos desenvolver com crianças de 3a e 4a séries. Porque veja: até a 1a e 2a série é muito

mais fácil. A criança aceita bem: principalmente com aquelas crianças, naquela realidade. As crianças aceitam bem tudo que você coloca. Chega na 3a e 4a série... E começou o pessoal a palpitar muito. Tipo coisas assim: Ah, não! Mas, isso aí é... vamos pegar música de televisão.

. Eu me lembro em 73, que vocês trabalhavam com o disco da Mônica, do Cebolinha...

- É... então! Mas eles queriam muito trazer a música popular. Eu falei: gente, mas tem tempo. Nós estamos aqui para tentar fazer um tipo de trabalho. Pode-se aplicar tudo isso para eles aproveitarem essa Música Popular. Mas não em termos de fazer uma música repetitiva: o que está escutando lá traz prá escola. Então não há necessidade de técnicos especializados. Você traz uma televisão, traz discos, não precisa, se é isso que você quer. Na realidade nós queríamos assim: usar uma música que estava, vamos dizer, no auge do momento, mas, para você chegar a determinados objetivos. Então, foi muito difícil. Mas eu acho que a gente chegou lá.

A gente estava falando em metodologia, ela estava muito baseada no lúdico. Era muito o lúdico nas nossas estratégias. Então, o que a gente estava querendo? Por exemplo, a gente trabalhava muito com ecos rítmicos, improvisação rítmica. Isso num crescendo. Quer dizer, numa 3a ou 4a séries você podia fazer coisas tipo desafios rítmicos. E daí, já ao mesmo tempo, tentando amarrar alguma coisa para musicalização, para escrita. Na 4a série eles já começavam a fazer ditados, mas com a escrita deles. Em termos sonoros usávamos muito o que Wilhems usava. Outro dia estava pensando: nunca mais, usei a flauta de êmbulo. Não tive nem oportunidade de usar os materiais sonoros dado às circunstâncias. Você precisa ter um trabalho para fazer, uma seqüência para usar determinados materiais.

. Ah! Sim!

- Sons ascendentes e descendentes: primeiro bem contrastantes e fechando até a criança perceber sons mais próximos. Tem um mundo de coisas para se trabalhar. E mesmo do ponto de vista rítmico também. As crianças criarem uma simbologia rítmica. A gente foi levando até conseguir passar desta simbologia, dela para a simbologia tradicional, já na 5a série. Por isso é que digo que eu fui privilegiada, eu consegui acompanhar essas crianças. Na 5a série elas assumiram, usaram a terminologia adequada, usaram a simbologia musical tradicional.

Sabendo que existe e trabalhando ao mesmo tempo com uma simbologia própria deles. Pois, na nossa música nós podemos fazer tanta coisa, não é?

. Eu estive lá em 73 estagiando e acompanhei um passo dessa simbologia rítmica que vocês estavam desenvolvendo...

- A gente usou muito Martenot nessa simbologia.

. Ah! É?

- Martenot... Quer dizer: não fazíamos nada assim da nossa cabeça. Nós tínhamos a...

. Uma fundamentação?

- Fundamentação teórica: porque que se fazia, a faixa de idade... Nessa faixa quais são os interesses, as necessidades, etc... tentava-se adaptar à realidade. Na 5ª série já a gente começou, e eu já trabalhei com flauta... Olha: com classes de 28-30-32 crianças. Trabalhando com flauta.

. Com a classe toda?

- Com a classe e com classe que não era fácil em termos de disciplina.

. Todo mundo com flauta?

- Todo mundo.

. Por que veio todo um trabalho então para impulsionar...

- Todo um trabalho.

. Porque senão seria impossível, não é?

- Lógico! Nem dava. Mas, alguma coisa muito simples. Mais deixar de apitar: não era apito, era o sonzinho. E ao lado disso, sempre outras atividades diversificadas. Porque veja: e a gente discutiu muito isso. Porque que a gente vai tentar passar a grafia musical tradicional se eu não sei se as crianças vão continuar? Mas, a gente sentiu que era o momento deles

conhecerem. Sei lá quantos deles continuaram isso. Mas, era o momento deles conhecerem. E a flauta ajudou muito e foi muito bom o trabalho. Trabalhei na 5ª e na 6ª série e deu para fazer até algumas coisinhas a duas vozes. Bem simples, mas deu para fazer. E, ao lado disso, se fazia, por exemplo, com Educação Física, algumas danças, sabe? Bem ritmadas. Danças tradicionais, Tudo isso com um trabalho de conversa. Quem quer? Por que se vai fazer? De assumir se vou querer fazer. Não era obrigado! De sempre se apresentar alternativas. Não é dizer: todo mundo vai fazer dança. Não era! Nós vamos apresentar 3 opções: vocês vão se encaixar numa dessas opções. Agora, o instrumento não era opcional! A gente chegou à conclusão, juntas, que era bom e que valia a pena se fazer isso.

. Nessa fase que você esteve lá foi justamente a fase da mudança para a Lei 5.692, não é?

- Foi, justamente.

. E foi quando foi implantado o laboratório de música.

- Certo!

. Aí a professora Sofia ficou só no laboratório.

. Justo.

. Como que era a questão do laboratório? Tinha algum relacionamento com as aulas do 1º grau? Ou não?

- É... o laboratório tinha. Olha, eu fiz dupla com a Dona Sofia até nas classes especiais, que Dona Sofia gostava. A gente trabalhava junto. A Dona Sofia tinha uma veia muito artística, muito criativa. Mas a Dona Sofia já era mais, assim... tradicional, entende? Mais, pronta! Para a idade dela sempre muito avançada, porque ela aceitava. Dona Sofia teve uma coisa muito boa, em todo o trabalho dela, (Era também voltado para a musicalização) ela estava pronta a aceitar uma criança desafinada... Uma criança que chegava... Ela se preocupou muito com essas crianças não dotadas, pouco dotadas.

. Sei...

- E eu senti no laboratório dois momentos. Um voltado para crianças com muita dificuldade. Porque a gente percebeu que as crianças das classes de deficientes mentais tinham afinidade com as atividades musicais. Lógico que dentro dos padrões e possibilidades deles. Então, nós também tentávamos descobrir estratégias que ajudassem, sendo sempre assessorados pela professora que era técnica, que dava “pra” gente os elementos para nós podermos trabalhar. E Dona Sofia trabalhou muito nossa linha. E os demais, o laboratório na parte das crianças mais dotadas, eram crianças que se interessavam. Isso a Dona Sofia também teve muito jeito. Ela não estava preocupada com criança que era só dotada, mas queria, que gostava. Ela tem um jeito todo especial, não é? E ela sempre estava a par do que nós estávamos trabalhando. Sempre tentávamos fazer uma troca. Por exemplo: procurávamos fazer com que a criança que estava no laboratório aproveitasse alguma coisa do laboratório na própria aula do currículo normal. Para própria apresentação, para o próprio conteúdo que a professora estava desenvolvendo. Isso não era uma sistemática. Talvez fosse o ideal. Mas, foi feito informalmente, procurou-se essa dinâmica.

. Nessa época vocês tinham também coral ou não?

- Nós tínhamos também. Nós tivemos um coral, eu tinha até gravado acho que alguma coisa aí. Começamos a fazer também um coral de crianças que queriam, fora do período escolar. Crianças que gostariam de participar do coral. A Lenice fez coral com a Nélgí. Eu fiz coral com a Nélgí. Foram grupos que foram se alternando, sabe? Agora, como tudo que acontece fora do horário escolar, há muita rotatividade também de crianças, não é? Mas conseguimos muita coisa bonitinha, no coral infantil! E... a Lenice fez! A Lenice tem uma voz muito bonita. Eu sempre tive uma dificuldade, pelo problema meu de voz. Porque o meu problema de voz é uma coisa à parte. Muito antes de fazer Canto Orfeônico, de entrar na música, eu cantei. Cantava na igreja e dava aula no curso primário. Mais eu tenho um problema: minhas narinas são apertadas. Não são adenóides, não é nada disso. O ar que entrava no meu nariz, ou que entra ainda, é muito pouco. Então eu falava muito rapidamente e não tinha o ar suficiente. Comecei a forçar eu tive um calo nas cordas vocais. Tudo isso antes de fazer a música. E tirei nessa época esse calo das cordas vocais. Talvez tenha até sido isso que me tenha levado para esse tipo de trabalho. Comecei, então, a fazer exercícios de impostação de voz, de respiração, de relaxamento, afim um tratamento, para melhorar, para não forçar as cordas vocais. Anualmente eu ia ao médico para ver se estava tudo bem. Mas o meu rouco da

voz não saiu. Minha voz sempre foi uma voz de extensão muito pequena. Então, eu nunca pude fazer, por exemplo, um trabalho... porque a criança imita a voz do professor, não é?

. É.

- A criança canta igualzinho... Eu tinha colegas com aquelas vozes agudinhas, no tempo da Chefia de Música, e as crianças cantavam aquilo agudinho... Então isso era mim uma dificuldade que eu sanei fazendo outro tipo de coisas que eu gostava. A música tem “n” caminhos, não é? Mas, mesmo assim, eu consegui fazer vários corais bonitinhos, afinadinhos. A voz é tão bonita quando é trabalhada, não é? Trabalhou-se tudo isso também com grupos rítmicos. Não sei se você chegou a ver alguma coisa: eu, a Nélgia e a Eleninha conseguimos fazer algumas coisas com pandeiros, sabe? Pegar a música erudita, trabalhar com pandeiros, batidas diferentes. Tinha muita coisa para ser feita. E a gente, no fim, vai passando para outra série e vai fazendo outras coisas.

Deixe-me eu perguntar uma coisa, Heloisa: A Lei 5692 não interferiu, no caso do Experimental, fazendo essa união das áreas todas numa só, não é? Vocês não tinham a matéria Educação Artística, tinham?

- Não, não, não. Não tínhamos.

. Vocês continuaram trabalhando as linguagens...

- Quando surgiu a Lei 5692 o que a gente procurou fazer é tentar unir mais as coisas. Muita coisa a gente fez com artes plásticas.

. Artes plásticas?

- Artes Plásticas. Mas... não se chegou a fazer um trabalho integrado completamente não. Mas discutimos muito. Brigamos muito!

. Sei.

- Mas brigamos muito até. Porque de fato é uma coisa que não é tão fácil. Principalmente porque a gente teve uma formação... toda separadinha, não é?

. É verdade.

- E, de fato, algumas coisas continuam.

. Então vocês tiveram, mesmo nessa época, ainda uma situação privilegiada, continuando trabalhar as suas linguagens.

- Tivemos, tivemos!

. Vocês não tiveram que, de repente, assumir o global, não é?

- Não, não, não, não! Nenhuma vez. A área de música continuou sempre. E a gente até se perguntava: era um momento que estava todo mundo discutindo... e nós continuávamos cada um na sua área, sempre procurando integrar. E foram abrindo alguns caminhos “pra” gente integrar, mas não totalmente. E eu na verdade, se você quiser saber, eu não consigo ver assim não. Na escola pública eu acho que dá para trabalhar assim no “geralção”. Mas na verdade, quando menos se espera, eu acho que a gente está departamentalizando um pouco. Não sei: você tem essa vivência, você é professora. Eu não cheguei ter essa vivência.

. Mas, mesmo assim, os professores de Educação Artística, cada um tem a sua especificidade, não é?

- Que é a própria formação.

. Mesmo os que se formaram mais recentemente, e fizeram a Educação Artística, eles tiveram uma linguagem como opção. Então fica sempre difícil trabalhar outra linguagem ou integrar... Em alguns momentos, quando trabalham com as crianças mais novas, ou então mesmo com 5a ou 8a série há momentos que você faz a integração.

- É eu acho que são momentos, não é?

. E há momentos que você trabalha mais uma linguagem, ou mais a outra.

- É, é isso aí.

. E hoje, como você vê essa experiência?

. Olha, hoje eu vejo essa experiência como a primeira coisa para mim, na minha vida profissional. Foi uma coisa muito rica, uma oportunidade. Eu sempre digo: eu, se tivesse que fazer tudo de novo, acho que eu ia fazer isso de novo. Eu me lembro que na 4a série primária, eu fiz uma redação: “O que você quer ser”. Eu queria ser concertista (porque o conceito de concertista era tocar o piano bem) e... ensinar. Ensinar criança, ensinar música. Então, acho que fiz aquilo que eu estava me propondo. Agora, eu acho que fui privilegiada. Profissionalmente, na parte financeira, não tive nada de especial. Mas tive sim em termos de experiência, de vivência, de crescimento. Quer dizer, um crescimento muito grande, que me possibilitou fazer uma linha. Se eu fosse pegar uma orientação em uma escola eu sei bem o que a gente quer de uma criança de 3 anos - do ponto de vista da música - E o que eu quero de uma criança ao pensar em uma linha gradativa de desenvolvimento? E muito essa relação alfabetização-percepção auditiva. Um trabalho muito espacial, sabe? Isso ficou muito claro para mim. A música não como a música pela música em si, mas a música como uma área expressiva que vai ajudar a criança a se comunicar. Vai oferecer condições dela desenvolver essas habilidades que ela necessita...E a música integrando. A música na linguagem, a música no ritmo, a música no movimento corporal. Olha, lá na escola que eu estou trabalhando, eu faço um trabalho assim... É uma gotinha de água. Às vezes eu paro para dizer: Meu Deus, o que é que eu estou fazendo? Eu não faço nada! Porque eu oriento professor de classe, de pré à 2a série, no trabalho de música. De vez em quando eu estagio pra ver o que ele está fazendo. É uma coisa muito pequena. Nós estamos trabalhando com som, com os pequeninhos, e com os maiores. Num trabalho tão amplo que tem que ser, diria, até à 8a série, tamanho é o campo que se tem nesse aspecto. E eu vejo professor conseguir perceber como é importante ele desenvolver isso. Quer dizer: se a criança não está sabendo ouvir, não está sabendo perceber diferenças de coisas tão contrastantes, como é que ele vai perceber o “pa”, o “ba”, o “ma”, que é tudo tão próximo? Então, é necessário saber como toda uma sistematização no desenvolvimento da percepção vai contribuir para a alfabetização da criança.

*. Escuta Heloisa, essa experiência toda... Foi baseando-se nela que você fez o livro?*⁴⁷

- O livro foi um corte, uma parte. Por exemplo: minha experiência em 3a e 4a séries não está ali. E é uma experiência minha com as minhas colegas. Por circunstâncias, eu formei um

⁴⁷ Livro referido no texto: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (coord.). *A Educação Artística da Criança - Plástica e Música : Fundamentos e Atividades*. São Paulo, Ática, 1987.

grupinho que, a Marieta, (que coordenou o livro) convidou para a gente trabalhar junto. A Arlette que escreveu também comigo, ela trabalhava comigo na Secretaria de Esportes e Turismo. Também trabalhou um ano ou dois no *Experimental*. Eu a levei para lá quando saí. Ficou no meu lugar. E a Arlette tinha muita vivência de criança pequenininha, que eu não tinha. Eu peguei Pré-3, quer dizer: crianças de 6 anos. A Arlete tinha crianças de dois anos, três anos, sabe? Muito não está no livro. O livro, vamos dizer, são “flashes”!

. *É, é verdade!*

- É uma experiência, acho que dá para perceber o que é que a gente está querendo... Dá?

. *Lógico, dá sim.*

- Mas são “flashes”. Ali teria um mundo de coisas para colocar. E depois do livro, se eu fosse pegar o livro hoje, eu teria críticas a fazer...(Graças a Deus, não é?)

. *Sempre depois que se termina algum trabalho a gente fala: Olha, agora eu já estou pensando de outro jeito.*

- É, é... Graças a Deus que a gente cresce. Então eu vejo assim: um trabalho que me enriqueceu muito, que me trouxe muita satisfação profissional. Eu acho que a realização profissional é muito importante na vida da gente. A gente é uma pessoa que precisa da realização familiar, da realização profissional. Todos os aspectos... o aspecto religioso... Acho que tudo isso é a vida da gente. E eu acho que no aspecto profissional eu me sinto realizada! Apenas eu gostaria de ter dado continuidade, de estar fazendo outras coisas. E acho que poderia até estar fazendo. Mas algumas circunstâncias de família não me permitiram. Mas... eu achei que valeu! Eu achei que foi uma experiência muito válida, muito boa, e que a gente teve oportunidade de conhecer pessoas muito ricas. Você vê: nós tivemos diretores, começando pela Terezinha, que até hoje estão dentro do coração da gente. (De vez em quando ela lembra da gente para fazer alguma coisa). Pessoas imbuídas do melhor para a educação. E no final, o que a gente está querendo? A gente está querendo um Brasil melhor que a gente, infelizmente, não está vendo.

. *Não está vendo!...*

- Na educação você não está vendo, não é? Você está vendo um Brasil cada vez pior até... infelizmente.

. *“Tá” caminhando...*

- Então, a gente pergunta... E a gente não sabe até que ponto, o que a gente fez foi uma gota no oceano. Será que isso valeu? Espero que tenha valido! Porque você trabalhou com pessoas. E aquilo que as pessoas recebem, como o que a gente recebeu, fica, não é?

ANEXO B

Artigos produzidos por professoras e diretoras de escolas participantes do Projeto, bem como por mim, publicados na Revista “Educando em Mogi”, n.16, maio e junho de 2004

EDUCANDO EM MOGI

Revista Bimestral - Maio e Junho de 2004 • Ano III • Nº 16

Projeto Música



PREFEITURA MUNICIPAL DE
MOGI DAS CRUZES

Brincar, cantar, tocar!

Iveta Maria B. A. Fernandes

MOGI DAS CRUZES

*Uni duni tã
Salame mingué
Um sorvete colorê
O escolhido foi você!*

As crianças se dividem em dois grupos cada um deles com uma "mãe", e começa o passeio cantado *Bom dia minha Senhorinha*. As fileiras opostas avançam e retrocedem, uma de frente para outra, cantando frases musicais e se movimentando no ritmo da pulsação básica da música:

fila A

*Bom dia minha senhorinha!
Mando tiro tiro liro
Bom dia minha senhorinha!
Mando tiro tiro lá.*

fila B

*O que a senhora quer ?
Mando tiro, liro, liro
O que a senhora quer ?
Mando tiro, tiro lá.*

E o diálogo cantado continua num vai e vem trazendo situações nas quais as crianças vão resolvendo se aceitam ou não o que lhes é proposto, mudando ou continuando na fileira em que estão. Todas muito atentas, envolvidas, cantando e se movimentando no ritmo da música vão pensando: Agora será a minha vez? Eu já serei escolhida? Vou aceitar ou não o ofício que vão me oferecer? Espero outra oferta? Eu não quero ser isto aí!...

Ou então... a brincadeira é *Escravos de Jó*. Todos sentados em círculo no chão, cada um com uma pedrinha, uma caixa de fósforo, ou alguma coisa na mão. Todos cantam no mesmo ritmo, com muita atenção e coordenação. As pedrinhas passam de mão em mão, às vezes param, às vezes voltam, e a brincadeira segue: cantarolando, assobiando, cantando mentalmente (treinando a memória musical, a pulsação da música e o ritmo interno), vão jogando, cantando e se alegrando por es-

tarem acertando. Até que o ritmo aperta, acelera... Quantos vão ficar?

Será que esta alegria e envolvimento do brincar, cantar, sorrir está presente na infância de nossos alunos? Será que estas e muitas outras brincadeiras que nos têm sido transmitidas no decorrer dos tempos estão fazendo parte das brincadeiras de nossas crianças? Ou o brincar muitas vezes fica fora da sala de aula, estando também ausente do mundo infantil? Será que corremos o risco de quebrar por completo este fluxo de transmissão de conhecimento oral, que tem possibilitado o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos, e que nos tem sido transmitido de geração em geração?

Outro dia em uma palestra de Lydia Hortélio, que é conhecida pelo seu excelente trabalho com música da cultura infantil brasileira, ela colocava a importância de se compreender a criança a partir da música da infância, do seu movimento, de suas invenções; e dizia que estas raízes se perdem nos tempos, sendo que vamos encontrá-las nas pinturas, nas gravuras, nos achados arqueológicos. Lembra ainda que há outras maneiras de se chegar ao conhecimento e não apenas pelo racional; que as brincadeiras têm música, espaço, tempo, tensão, caráter; e que nelas vamos encontrar o gesto da infância, a vibração da alma, o semblante da criança. "Não se sabe o ser humano. Está se perdendo o referencial. O que é mesmo o ser humano?"



Jogo rítmico com mãos - brincadeira cantada

MOGI
generation.com

O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança: o brincar enquanto jogo de regras, como é o caso do *Pirulito que bate, bate*, o brincar enquanto “faz de conta”, como é o caso da brincadeira cantada e dramatizada *Pai Francisco*.

*Pai Francisco entrou na roda
Tocando seu violão
Da ra rão dão dão (bis)
Vem de lá seu delegado
E Pai Francisco vai pra prisão.*

*Como ele vem
Todo requebrado
Parece um boneco bis
Desengonçado.*

Nesta brincadeira o ritmo da música é marcado com palmas, que junto ao canto da letra sugerem a entrada dos personagens. Todos que estão na roda querem desempenhar o papel do Pai Francisco ou do Delegado, na história que é encenada nesta brincadeira. O imaginário, o “faz de conta” reina, e a alegria também.

Nas brincadeiras cantadas estão a pulsação, o ritmo, a melodia, a interpretação, o repente, a improvisação, a criação, a memória musical, a apreciação, o imaginário... componentes indispensáveis para uma verdadeira educação musical.

Brincadeiras, jogos sonoros, jogos musicais, sendo ou não das culturas de tradição, são excelentes bases para o desenvolvimento musical, para a construção de uma linguagem musical.

De forma lúdica, cantando, movimentando e tocando instrumentos musicais e/ou objetos sonoros, é desta forma que as escolas que participam do Projeto de Música “*Tocando e Cantando... Fazendo Música com Crianças*”, estão iniciando este trabalho. Ora com brincadeiras que fazem parte do repertório das culturas de tradição ou “folclóricas”, ora ampliando para outros estilos musicais.



Assessoria de Música com a Profª Iveta Maria

As equipes das escolas têm procurado articular os três eixos do ensino de Arte/Música: o **fazer**, o **apreciar** e o **refletir / contextualizar**. No **fazer** o momento é de tocar / cantar interpretando, improvisando, compondo. No **apreciar** o foco é na percepção auditiva e musical muitas vezes associada ao movimento. E no **refletir / contextualizar** o foco é o que estão produzindo: as músicas, seus compositores e intérpretes no tempo e no espaço. Desta forma, propostas são desenvolvidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC.

Nestes três eixos o desafio maior é trabalhar o **fazer** em música, pois para isso é preciso:

- Manter vivo o repertório musical da humanidade. Procurar, sempre que possível, criar arranjos com o próprio grupo de alunos para a **interpretação** dessas músicas.
- Continuar a ampliar este repertório, ou seja, desenvolver o potencial criativo do aluno experimentando os mais diversos materiais sonoros, trabalhando **improvisação** e **criação / composição** musicais.



Trabalhando pulsação básica e períodos musicais

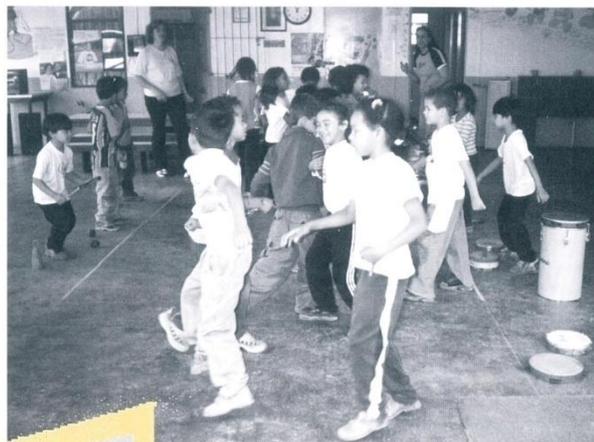
Assim, tem-se utilizado:

- “cotidiáfonos”, ou seja, objetos sonoros do cotidiano que, a partir de seu uso como materiais sonoros, se transformam em instrumentos musicais. Por exemplo: produção de sons com folha de papel celofane, ou com água. Profa Judith Akoschky da Argentina denomina estes instrumentos de “cotidiáfonos”, nome que passou a ser utilizado por muitos educadores musicais;
- instrumentos musicais a partir das invenções contemporâneas nesta área. Como exemplo estão os criados pelo lutuê Fernando Sardo, de Santo André, que foi convidado para dar duas oficinas de construção de instrumentos musicais para os professores da SME de Mogi das Cruzes, em um dos cursos que ministrei. As professoras e algumas crianças que participaram dos cursos de música organizados pelo CEMFORPE já tiveram contato com instrumentos construídos por Fernando Sardo, que é referência nacional nesta área;
- uma série de outros instrumentos musicais próprios para iniciação musical, adquiridos pela SME - Secretaria Municipal de Educação.

Improvisação e criação / composição é o que mais exige empenho, pois, o que geralmente a escola tem feito é apenas reproduzir as músicas que já existem. Neste ponto há um grande passo a ser



Desenvolvimento do ritmo



Percepção da forma musical tocando e dançando

dado: o de utilizar a música como uma linguagem e, como tal, ela está em processo de construção.

Construção que conta com a vontade e o envolvimento da direção, das equipes das escolas, bem como da Supervisão de cada uma delas, e equipe técnica da SME. Ou seja, é um trabalho coletivo que apresenta

em cada uma das escolas uma característica bastante singular, o que não poderia ser diferente, uma vez que ele vai sendo construído a partir da identidade própria de cada uma delas!



Preparando-se para tocar com a Banda Sinfônica da Igreja Adventista

Iveta Maria B. A. Fernandes é Assessora do Projeto de Música da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, Assessora do MEC na elaboração dos PCNs de Arte / Música, Profª da UBC (Universidade Braz Cubas - Mogi das Cruzes) e da URCA (Universidade Regional do Cariri - CE).

Curtindo música na escola

Equipe da EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro

No ano passado nossa escola trabalhou com o Projeto de Valores. Este ano sentimos a necessidade de trabalharmos algo que realmente sensibilizasse os alunos. Surgiu então a idéia do Projeto de Música e de Artes Plásticas, pois nada melhor que esses dois eixos para aflorar valores tão adormecidos no mundo de hoje.

Vamos detalhar melhor o que estamos trabalhando no Projeto de Música, mas não deixamos de lado os projetos de Artes Plásticas e Valores, pois um completa o outro.

No Projeto de Música nossa intenção é proporcionar à criança a convivência com o Universo Musical através de experiências sonoras, confecção de instrumentos musicais e canto, contribuindo para a socialização e o respeito mútuo.

Aprender cantando ou cantar aprendendo?

Como em todo desafio, sentimentos como incertezas, inseguranças, receios e o medo de não estarmos capacitadas a ensinar música estiveram presentes em cada uma de nós. Sentimentos esses que estão sendo superados com a assessoria que estamos tendo, que de forma tão prazerosa nos mostra em cada encontro que é possível trabalhar música na escola.

Começamos a trabalhar com as brincadeiras cantadas, as brincadeiras de roda como *Tim do lê lê*, *Ip Op*, *Escravos de Jó*, *Jipe do Padre*, *Boneca de Lata*, *Bate Monjolo*, *Trem de Ferro*. Estas brincadeiras por si só sugerem algum movimento, mas também permiti-

tem que cada criança vivencie e perceba o ritmo em seu próprio corpo, fazendo com que ela use suas fantasias para expressar seus sentimentos, valorizando suas descobertas e suas criações.

"Realizar esse tipo de trabalho ajuda a melhorar a sensibilidade dos alunos, a capacidade de concentração e a memória, trazendo benefícios ao processo de alfabetização e ao raciocínio matemático." (Giardi, G. In: *Música para aprender e se divertir*. Revista Nova Escola, Junho/Julho 2004, p. 56) Uma experiência desafiadora, é o que estamos notando em nossos alunos.

Nesse início de projeto estamos nos agrupando por série, até mesmo

para nos fortalecermos, nos sentirmos mais seguras. A música em nossa escola deixou de ser somente uma área e virou projeto. Ela aparece transversalmente, pois permeia todas as demais áreas do conhecimento.

Exploramos os múltiplos espaços dentro da Escola. Para trabalhar o timbre, primeiro passeamos com os alunos pela escola, pesquisando todos os tipos de sons. Andamos pelos corredores, ouvimos atrás das portas, e conforme identificavam algum som, iam nomeando. Depois gravamos as vozes das crianças, dos funcionários, das professoras e da diretora. Então brincamos de adivinhar de quem eram aquelas vozes. Desta forma mostramos às crianças que cada voz, cada



O movimento e a música cantada no "Dia das Mães" e no "Dia do Desafio"

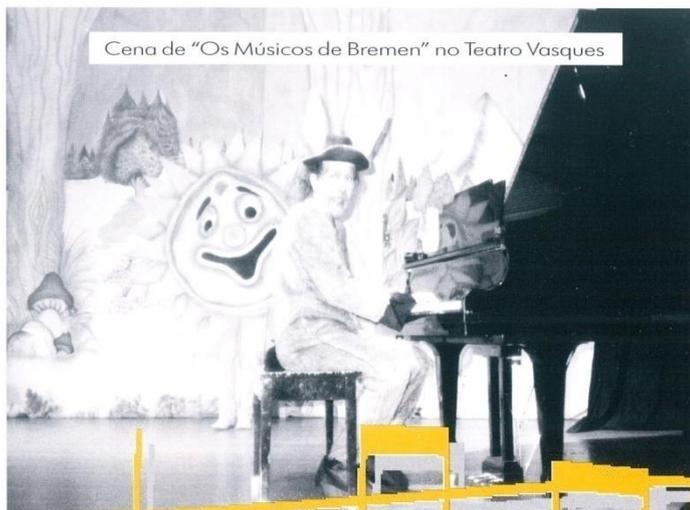
som, tem sua personalidade e que isto é chamado de timbre.

Surgiu então a idéia de realizarmos uma Gincana com as Mães, onde a equipe da escola interagiu não só com as mães e filhos, como também com a comunidade. Essas brincadeiras cantadas que são realizadas unindo o canto e movimento tiveram muito sucesso, pois elas adoraram, tanto que pediram “bis” no Dia do Desafio.

Exploramos também os espaços além dos limites da escola. A ida ao Teatro Vasques para assistir “Os Músicos de Bremen”, um musical, enriqueceu ainda mais os nossos projetos.

Mostramos as diferentes maneiras de se contar ou cantar esta história utilizando várias linguagens (oral e escrita, cênica, visual e musical) e mídias como CD e livros. Ouvimos e cantamos junto com as crianças, “Os Saltimbancos”, uma fábula musical inspirada no conto dos Irmãos Grimm e adaptada por Chico Buarque, onde cada animal possui uma música própria. Apresentamos aos alunos várias versões literárias, de “Os Músicos de Bremen”, de distintas editoras, onde pudemos verificar os diferentes instrumentos musicais utilizados em cada uma das versões.

Levamos os alunos a observar a maneira como cada instrumento produz o seu som: através de sopro, cordas ou percussão. Isso além de trabalhar com o timbre ou “com a voz” de cada animal desta história ou seja, “o som característico” de cada um dos “músicos de Bremen”. Começamos então a classificar estes sons em “sons naturais” e “sons artificiais”. Explicamos às crianças que os sons da natureza, dos animais, das vozes das pessoas são chamados sons naturais, e que os sons das máquinas



produzidas pelo homem, como o motor, o relógio e os instrumentos musicais, são chamados sons artificiais.

Como não tínhamos instrumentos musicais em mãos, trabalhamos com os “passarinhos cantores” do Castelo Rá-Tim-Bum / TV Cultura. As crianças ouviam a música fazendo de conta que estavam tocando e tentavam adivinhar qual o instrumento em questão. Após este trabalho era apresentada a imagem do instrumento para a confirmação ou não das hipóteses levantadas.

Os alunos da EJA também tiveram oportunidade de ir ao Teatro para assistir à “Orquestra Sinfônica Jovem – Minha Terra Mogi”. Como anteriormente as professoras haviam preparado os alunos para observar e ouvir os instrumentos musicais, perceberam que a orquestra estava em formação, e que era constituída apenas por alguns instrumentos de corda: violino, violoncelo e piano.

Enfim, o ensino de música vem enriquecendo nossas aulas, tornando-as mais agradáveis para nós e para nossos alunos, contribuindo muito para o desenvolvimento global e ampliando nosso conhecimento de mundo.



Projeto de Música "Pedro e o Lobo"

Judite M. Grilli Lovro

Ao propormos o projeto de música "Pedro e o Lobo", tínhamos como principal objetivo explorar e identificar os elementos da música, bem como ampliar o conhecimento de mundo e a formação integral de nossos alunos.

Quando Sergei Prokofiev compôs a música para a história



Apresentação da Banda Sinfônica da Igreja Adventista: escola e comunidade presentes

de Pedro e o Lobo, ele representou cada personagem desse antigo conto russo com instrumentos da orquestra. Assim, Pedro, um garoto determinado a caçar o lobo, foi representado por um tema musical tocado pelo *quarteto de cordas*; seus amigos: Sasha, o passarinho, pela *flauta*; a pata Sônia, pelo *oboé*; o gato Ivan, pelo *clarinete*; o avô de Pedro, pelo *fagote*; o lobo, por *três trompas*; e os tiros dos caça-

dores pelos *timpanos*.

O principal material de apoio foi o vídeo de Walt Disney "Pedro e o Lobo"; outros recursos utilizados foram CDs com os temas musicais, livros de várias editoras e vídeos com outras versões da história.

Por meio de jogos e brincadeiras pudemos explorar as propriedades do som, a percepção auditiva, a discriminação dos temas musicais, a

memória musical e a identificação de instrumentos da orquestra.

O projeto, como um todo, considerou o aspecto da integração do trabalho musical com as outras áreas do conhecimento:

- *natureza e sociedade*: localiza-

ção geográfica, clima, aspectos da cultura, tais como: danças e vestuários, a classificação dos animais e a consciência ecológica;

- *linguagem*: seqüência lógica no relato da história, nomeação e escrita dos nomes dos instrumentos, ampliação do vocabulário;

- *artes visuais*: desenho e pintura, dobradura, dramatização utilizando fantoches;

- *matemática e percepção visual*: conjuntos envolvendo a classificação dos instrumentos de percussão, sopro e cordas, jogos da memória, dominós e quebra-cabeças;

- *percepção sonora aliada ao movimento* por meio de jogos de regras: um deles consistia em ouvir cada tema musical, e a equipe solicitada deveria correr até o cartaz do respectivo instrumento.

Não limitamos nosso trabalho à sala de aula apenas. Também realizamos eventos com a participação dos pais e da comunidade, como a apresentação da Banda da Polícia Militar, na 2ª Expopin, realizada em nos-



Ouvir, refletir e tocar: trabalho com percepção e memória musicais



○ Lúdico no reconhecimento do tema musical e timbre do fagote, na música "Pedro e o Lobo" de Prokofiev

**Projeto
realizado
com alunos
na faixa
etária de 2
anos e meio
a 6 anos**

Equipe da EM Dom Paulo Rolim Loureiro
Diretora: Rosilda J. Rissoni
Professoras: Jaqueline Palanca Correa, Judite
M. Grilli Lovro, Márcia Silva Maciel e Maria
Benedita C. Reis.

sa escola, e da Banda Sinfônica da Igreja Adventista do Sétimo Dia - Movimento de Reforma, de São Paulo, que se apresentou especialmente por causa do projeto de música, na EE "Luiz de Oliveira Machado" no bairro do Barroso, onde temos duas salas vinculadas. Os alunos vibraram ao identificar os instrumentos da história "Pedro e o Lobo" e, entusiasmados, exclamaram "Olha, aquele é o instrumento do Pedro!"; "Estão tocando o clarinete do gato Ivan!" Foi fantástico!

Percebemos que no final do semestre houve uma melhora expressiva quanto à atenção e concentração dos alunos em todas as áreas, e que a sensibilidade e percepções foram aguçadas.

Vale a pena destacar que tudo isso foi alcançado num curto período e que há muito a aprender e crescer, que houve momentos de dúvidas, muitas dúvidas, receios, erros e acertos e que as possibilidades são ilimitadas, se houver vontade, pesquisa, uma boa assessoria e envolvimento de todos.



Apreciação musical com apresentação da Banda do Corpo de Bombeiros



Apreciação musical com trabalho de "escuta ativa": percepção sonora aliada ao dançar e tocar

Linguagem musical... aprender fazendo

"Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade. É preciso ensinar o mundo inteiro a cantar".

Villa-Lobos

A musicalidade desenvolvida na educação infantil é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança no que diz respeito à expressão e comunicação de pensamentos, sentimentos, sensações e ampliação de seu conhecimento de mundo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ... *"aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados"*.

Diante de um universo de informações, a insegurança profissional surge repleta de questionamentos. Como iniciar musicalmente os alunos se não toco nenhum instrumento? Como as atividades se adequam à faixa etária? A música poderá nortear e ser parte integrante de todas as áreas curriculares?

O professor anseia por respostas imediatas, e na sua prática diária vai aos poucos desmistificando o ensino de educação musical através de atividades lúdicas e prazerosas, contextualizadas em um projeto onde há apoio pedagógico, participação da comunidade, entusiasmo, envolvimento de todos e trabalho em equipe.

Resgatar as brincadeiras de tradição propicia um ambiente agradável, além do aprimoramento da sensibilidade sonora e musical, o incentivo ao relacionamento em grupo, auxiliando



Explorando, experimentando e pesquisando sons

a criança no desenvolvimento de sua personalidade, na organização, na pontualidade, na sensibilidade artística, no despertar do senso crítico de sua realidade valorizando as diversidades culturais.

Ouvir e brincar com a música, discriminar eventos sonoros diversos,

aprender uma canção, criar e reproduzir criações musicais, improvisar, compor e interpretar são objetivos traçados na escola, que sob atividades simples de brincar de roda, brinquedos rítmicos, despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela música, além de propiciar a vivência de elemen-



Participação dos alunos e

tos estruturais dessa linguagem.

Através da brincadeira a criança relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que se faz música: brincando. Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, experimenta e explora sons diversos, "descobre instrumentos e cria objetos sonoros", inventa melodias, histórias musicadas, paisagens sonoras e ouve com prazer a música de vários povos descobrindo sua origem. Contemplamos assim os eixos da educação musical: fazer, apreciar e refletir.

De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados na aprendizagem.

EM Prof. Antonio Paschoal Gomes de Oliveira
Projeto de Educação Musical: "Os Saltimbancos"
 Projetos interligados ao projeto de educação musical: Vivendo Valores na Educação, Meio Ambiente e Artes Visuais
 Professores: Ana Claudia B. Gomes de Castro, Rosana Aparecida Martins de Miranda, Marinice Regina Alvim, Tânia Nunes da Conceição Prado
 Diretora: Darly A. Carvalho



O fazer musical criando improvisando



uma história musicada

Quem canta, encanta

A música na Escola Municipal Prof. Adolfo Cardoso

Começamos o projeto de maneira tímida, pois na verdade, tudo que é novo assusta.

Muitas questões surgiram, tais como: Não temos conhecimento técnico, como vamos ensinar? Será que nossos alunos terão condições de tocar instrumentos? Quais as atividades que desenvolvem a linguagem musical nas crianças de educação infantil?

Refletir sobre várias questões e

A construção da linguagem musical utilizada tem sido também um meio para desenvolvimento da expressão, equilíbrio, auto-estima, integração social, respeito, paciência, controle da ansiedade, desinibição, liderança, respeito ao meio ambiente e modo de sentir a importância do trabalho em equipe. Este todo veio ao encontro com os outros projetos desenvolvidos pela escola que são: Va-

trumentos e objetos sonoros. Através de histórias produzimos "paisagens sonoras". Fizemos pesquisa dos sons de diversos materiais existentes, que é sem dúvida uma verdadeira aula de educação musical, e que para as crianças é um momento mágico de descoberta, fantasia e criação.

Paralelamente a estas atividades está presente a apreciação musical de diversos gêneros, onde fazemos



querer proporcionar aos alunos um ensino de música com qualidade foi o início do projeto.

Pesquisamos muito, pois existe hoje uma vasta bibliografia sobre o assunto. Após estudo encontramos nosso caminho com a assessoria que tivemos. Seriam as brincadeiras cantadas e cirandas, que na Educação Infantil não é um trabalho novo. Novos seriam nossos olhares e os desdobramentos na prática.

lores (Vivendo um mundo melhor) e meio ambiente (Deixa o mato crescer), sempre atentas à presença da musicalidade, às frases musicais, à exploração dos sons e suas qualidades (altura, duração, intensidade e timbre)

Como não poderia ser diferente as crianças exigiram mais. Começamos então um novo processo, a reprodução dos sons com o corpo, ins-

a contextualização, enriquecendo o universo de conhecimento dos alunos. Sendo assim os eixos do ensino musical: fazer, apreciar e refletir, estão presentes.

O desenvolvimento do projeto requer empenho, visto que as crianças no início apresentam dificuldades de formar roda, pular corda, não tem hábito de ouvir os comandos. Porém, após aprender as brincadeiras, não querem outras atividades, e nós como

educadoras temos que ampliar nosso repertório para proporcionar atividades que realmente sejam interessantes. Para enriquecer o conhecimento as professoras visitaram a 18ª Bienal Internacional do Livro, onde assistiram à palestra "Educando por meio da Música" com o Profº Doutor pela USP João Martins Ferreira, e estamos proporcionando aos alunos atividades extraclasse como ida ao teatro, apresentações musicais na unidade e fazendo aquisição de CDs e vídeos. Portanto um investimento constante em conhecimento e materiais.

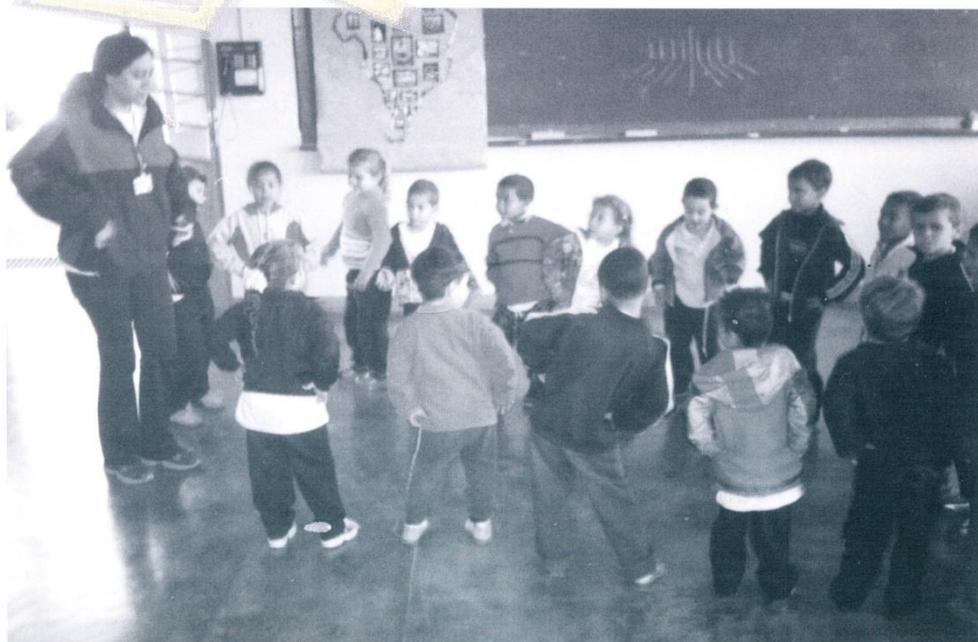
Como resultado deste trabalho temos uma escola mais alegre, pois em algum canto sempre tem alguém cantando. As crianças abandonaram as brincadeiras agressivas, mostrando-se mais atentas e amigas, e todas as funcionárias auxiliam no desenvolvimento das atividades. Solicitamos a participação dos pais no resgate das



Brincar e cantar junto a movimentos rítmicos com as mãos

brincadeiras e exposto nosso objetivo, contamos com o apoio de todos, que passaram a enxergar as brincadeiras e a música na educação infantil como pilar importante para uma educação de qualidade.

Professoras: Jussara Maria Rafael Lavra, Cristiane de Oliveira Rios Barbos e Luciana Rosa Fernandes Abib
Diretora: Silvana Silva Maciel



Desenvolvimento rítmico e melódico por meio de brincadeira de roda

Tocando e cantando, fazendo música na escola

Lucimara Ferreli de Campos Bueno Ferraz

Quando falamos de "Música na escola", a primeira reação é de que a música esteja associada à festa, lazer ou que "qualquer coisa com música, é bom". Não vamos tirar este prazer, mas temos uma proposta de que a música associada às atividades escolares promovam outros fins: a interação, o respeito, a tolerância, ampliação da coordenação motora, a música

como instrumento de ajuda na pronúncia, na dicção, no vocabulário, enfim, no desenvolvimento global por meio de ações comportamentais valorosas.

A música é, sem dúvida, uma das mais valiosas formas de expressão da humanidade. Vários estudos comprovam a importância da música para o ser humano: às crianças, em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo; aos adolescentes, como forma de expressar as atitudes características da idade, já que ouvem bastante música de estilos diferenciados; e por que não dizer ao adulto, pela expressão das emoções, pela socialização, disciplina, pelo desenvolvimento do raciocínio, enfim, características valiosas que são para a vida toda.

Assim, o objetivo

da nossa escola é, segundo nossa proposta pedagógica, "desenvolver as

caram: "Vivendo Valores" e "Tocando e cantando, fazendo música na escola". Assim, todos os alunos estariam envolvidos num clima que permitisse o desenvolvimento das áreas do conhecimento, incluindo a linguagem musical, e de atitudes que gerassem o exercício do respeito, da tolerância, da responsabilidade, da cooperação, do diálogo, fazendo uso



Alunos da EJA: empenho ao tocar

capacidades físicas e intelectuais, a socialização através da sensibilização para o espírito de grupo, a cooperação, a confiança e a interdependência", engendrando uma proposta que una as possibilidades com as necessidades da comunidade escolar, criando um espaço para que o aluno vivencie situações que levem a comportamentos associados a valores morais. Optamos por dois Projetos que se unifi-

dos três eixos propostos pelos PCNs / Arte: fazer, apreciar e contextualizar. Estes três eixos em música têm como foco a expressão, a comunicação do aluno quando improvisa, compõe e interpreta; a percepção, fruição e a análise ao apreciar e a contextualização em relação a aspectos culturais, históricos e geográficos. Portanto a união dos projetos otimizaria o trabalho dos professores, que se depararam com



Funcionários participando na elaboração de um arranjo musical, com a equipe da escola

alguns desafios: superar o medo, ao iniciar um trabalho que supostamente exigiria conhecimento de música, colocar a mão na massa, vivenciar que é possível realizar as atividades, elaborar um planejamento que articulasse os eixos do ensino de música com as demais áreas do conhecimento. O envol-

vimento e o compromisso dos professores, sem dúvida, impulsionaram o Projeto.

Com os alunos do Ensino Fundamental o trabalho teve início por meio de cantigas de rodas, cirandas e brincadeiras. É importante lembrar que estas brincadeiras, além de trazerem o resgate cultural da música, exigem e proporcionam o movimento.

Com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, as professoras

Vanilde Cássia Santos e Claudia Campolino iniciaram as atividades com apreciação de paisagens sonoras, onde pudessem identificar sons da natureza, sendo que estes sons eram produzidos por instrumentos musicais criados pelos alunos. Utilizaram colheres, baldes com água, chocalhos com diferentes materiais. Ao contextualizar a paisagem, os elementos naturais, a relevância da preservação do meio ambiente, surgiu a proposta de escolher uma música já conhecida, para que os alunos organizassem outro arranjo. Escolheram "A correnteza" de Tom Jobim.

Nesta época tivemos o privilégio de receber da SME alguns instrumentos musicais, que foram fundamentais para o desenvolvimento e andamento do trabalho.

Alguns passos foram traçados:

1. conhecer a música (apreciar);

2. identificar os sons;
3. conhecer os instrumentos;
4. ousar ao improvisar (fazer música);
5. conhecer o autor, a mensagem da

é um caminho que professores, funcionários e alunos buscam neste processo, pois na medida que compreendem e escutam de maneira ativa, desenvolvem valores que podem contribuir e ampliar a cultura da escola.

A equipe de professoras Mônica de Campos, Luciana Takigawa, Márcia Cândida J. dos Santos, Úrsula G. M. Ruiz, Ana Cristina A. Nascimento, Anymary Fátima S. R. A. Pires, Alessandra R. P. Branco, Sandra

Maschio Ivani A. de Souza, Mônica A. Violante, Kátia F. B. do Prado, Anna Rita Del G. de Oliveira, e de funcionários Lucas J. da Silva, Vera B. dos Santos, Dirce N. Speranza, Maria Evangelina M. da Silva, Edenilze M. C. Henrique, Márcia S. Brás e Marisa Severino, executam atividades que norteiam o trabalho.

Lucimara Ferrel de Campos Bueno Ferraz é Diretora da EM Profª Emilie Nehme Affonso



Formação continuada de professores em momento de assessoria ao Projeto de Música

música, o tempo histórico e o espaço geográfico (contextualizar).

As vantagens observadas com o trabalho da linguagem musical na escola, principalmente com os alunos da EJA, foram: elevação da auto-estima, atenção e responsabilidade, aumento da frequência às aulas, persistência e criatividade, conseguir desvincular que aprender só acontece escrevendo e lendo. A construção de uma visão mais ampla sobre o projeto



Alunos de EJA: participação marcante no Projeto de Música da escola

Musicando a vida na Escola Municipal Noêmia em seus primeiros passos

Equipe da EM Profª Noêmia Real Fidalgo

Pensar em trabalhar com música interdisciplinarmente, a princípio foi desafiador e estimulante ao mesmo tempo, pois houve um desequilíbrio inicial no qual a dúvida que mais pairava era: "Não temos dom musical, como trabalhar?"

Sabemos que a educação musical desenvolve

o raciocínio, a sensibilidade rítmica e auditiva do aluno, tornando-o mais receptivo às outras áreas do saber e mais sociável na interação com o outro e com o Planeta, além de equilibrar os pensamentos e as emoções, gerando o prazer de aprender, fazendo da expressão um caminho para a humanização. Pensamos que a música na escola não deve ser apenas ornamental, mas por meio das vivências pode desenvolver a consciência crítica dos valores planetários e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos.

Mas como trabalhar com música em meio a tantos projetos, atividades e rotinas escolares?

Nesse sentido, recebemos a assessoria de Música da Secretaria

Municipal de Educação, que veio nos mostrar como ampliar a fundamentação teórica e dirigir nossos primeiros



Explorando e tocando objetos sonoros transformados em instrumentos musicais

passos a caminho dessa nova forma de trabalhar. Iniciamos o "Recreio Cultural" que reúne todos os alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em um momento de recreio coletivo. Os professores têm este tem-

ções" espalhadas pela escola, quando os alunos escolhem em qual sala e atividade ficarão durante o recreio.

Outra mudança inicial foi a construção de cotiáfonos, teatros musicados e brincadeiras de mãos. Todas as propostas são exploradas em sala nas diversas disciplinas e ser-

vem ainda de suporte para pesquisas e trabalhos escolares.

Enfim, o desafio inicial foi grande, o desequilíbrio também, mas os resultados... estes foram imediatos e gratificantes, pois houve a



Exploração de cotiáfonos em grupos

po para sentar com seus pares e pensar em suas aulas e atividades, enquanto as 3ª ou 4ª séries monitoram e organizam brincadeiras cantadas, atividades rítmicas, musicais e resgatam as brincadeiras de tradição em "esta-

harmonização das aulas, interesse maior dos alunos em pesquisas, fortalecimento das equipes de trabalho, ampliação do vocabulário e repertório da Educação Infantil, além do retorno positivo dos pais e das crianças.

Portanto, o projeto de música veio para completar a forma dinâmica com que trabalhamos todos os dias, desenvolver novas competências em nossos alunos e professores e mostrar que ainda podemos fazer e crescer muito nesta direção!

ANEXO C

**Apresentações Musicais, Encontros de Educadores, Congresso:
Material de Divulgação e Comunicação**

RECEITA: "A SOPA"

OBJETIVOS:

Socializar a experiência da criação de um arranjo musical, a partir de objetos sonoros simples, levando os participantes a perceberem que todos são capazes de trabalhar com a música de maneira prazerosa.

MODO DE FAZER:
(CONTEÚDOS)

- ☉ Elementos da música (som e ritmo)
- ☉ Qualidades do som (timbre)
- ☉ Ritmo (pulsação e melodia)
- ☉ Objetos sonoros
- ☉ Alimentação

INGREDIENTES:
(MÍDIAS E MATERIAIS)

- ☉ CD Player
- ☉ CD "Canções de Brincar" (Palavra Cantada)
- ☉ Utensílios de cozinha
- ☉ Instrumentos musicais confeccionados a partir de sucatas

PÚBLICO ALVO:

Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Especialistas da Educação

TEMPO DE COZIMENTO:
(DURAÇÃO)

40 min

SOPA

Sandra Peres

Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem espinafre
 Será que tem tomate
 Será que tem feijão
 Será que tem agrião
 É 1, é 2, é 3

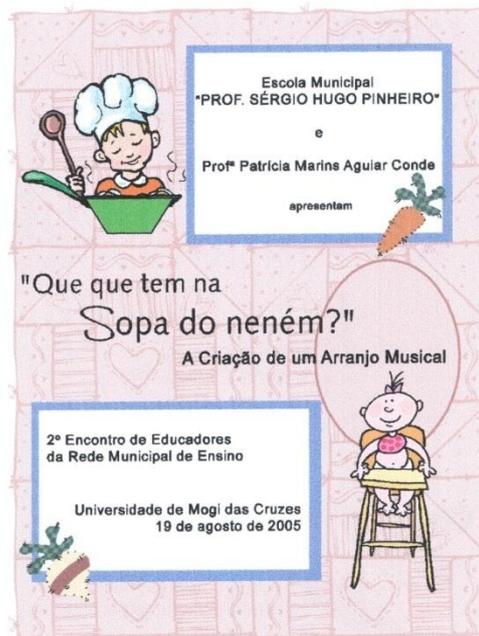
Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem farinha
 Será que tem balinha
 Será que tem macarrão
 Será que tem caminhão
 É 1, é 2, é 3

Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem rabanete
 Será que tem sorvete
 Será que tem berinjela
 Será que tem panela
 É 1, é 2, é 3

Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem mandioca
 Será que tem minhoca
 Será que tem jacaré
 Será que tem chulé
 É 1, é 2, é 3

Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem alho poró
 Será que tem sabão em pó
 Será que tem repolho
 Será que tem piolho
 É 1, é 2, é 3

Que que tem na sopa do neném?
 Que que tem na sopa do neném?
 Será que tem caqui
 Será que tem javali
 Será que tem palmito
 Será que tem pirulito
 É 1, é 2, é 3



CONVITE

A Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes, por meio da Secretaria de Educação, tem a satisfação de convidar para o Evento Educacional

Tocando. Cantando... FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

18, 19 e 20 de outubro de 2006

Local: **Clube Náutico Mogiano**
Rua Cabo Diogo Oliver, Nº 758 – Mogilar

18/10 - 19h30 - Solenidade de abertura e apresentação de alunos da EJA e de Professores
19 e 20/10 - das 8h às 11h30 e das 13h às 17h - Apresentação de alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental





OBJETIVOS

- Saber música e saber ser professor que trabalha com música
- Propiciar a reflexão sobre a trajetória do ensino de música nas escolas, possibilitando ao professor a iniciação à pesquisa no universo musical.
- Oferecer aos educadores práticas pedagógicas inovadoras, eficientes e atualizadas que, articuladas com as demais disciplinas e com os projetos já desenvolvidos pela escola.
- Trabalhar a produção (interpretação, improvisação, composição), apreciação e a contextualização musical, buscando a compreensão e vivências de atividades sonoras e musicais.



AÇÕES

- 🔗 **Cursos**
 - Tocando, cantando... fazendo música com as crianças (Módulos I, II, III e IV) – 150h
 - Vivências musicais – 20h
 - Diversidades e singularidades: novas contribuições para o projeto de música – 20h
- 🔗 **Workshops**
 - Instrumentos e composição musical
 - Música e educação especial
 - Música para bebês e crianças pequenas
 - A gênese da notação musical da criança
 - Música e dança da terra paulista
 - Música étnica e arranjos musicais
 - Música, movimento e dança
- 🔗 **Apreciação musical / práticas culturais**
 - Ida a shows, concertos e musicais em São Paulo (Sala São Paulo, SESC Pinheiros e Teatro Aberto)
- 🔗 **Visita ao MASP**
 - Conexões música e artes visuais
- 🔗 **Assessoria mensal**
 - As equipes das escolas
- 🔗 **Monitoria semanal nas escolas**
 - Formação continuada de professores, em serviço
- 🔗 **Aquisição para as escolas de:**
 - Instrumentos musicais
 - Livros de música
 - CD-Rom
 - CDs
- 🔗 **Apresentação**
 - Das produções musicais e exposição dos projetos das escolas



RESULTADOS

- Maior segurança do professor na prática em sala de aula no desenvolvimento de atividades relacionadas aos eixos de ensino musical propostos pelos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Evolução do repertório procurando integrar variados gêneros e estilos musicais de diversas épocas e culturas.
- Atividades musicais: passaram a integrar a reflexão sobre o fazer e também sobre o apreciar música.
- Integração entre áreas e inserção de projetos musicais em sintonia com o desenvolvimento global dos conteúdos trabalhados e equipe escolar articulada entre si.
- Resgate das brincadeiras cantadas e do popular contido em nossa cultura.
- Música erudita: descoberta, gosto e fazer musical
- Fortalecimento da equipe da escola.
- Participação da comunidade na escola: mais frequente e efetiva.

Secretaria Municipal
de Educação



Programa
de
Desenvolvimento
Profissional
2002-2005



Secretaria Municipal de Educação

Fone: 4798-5095 / Fax: 4726-5304
www.mogidas cruzes.sp.gov.br
deped.sme@pmmc.com.br
em.cardoso@pmmc.com.br
em.hugo@pmmc.com.br
em.pascoal@pmmc.com.br



**TOCANDO-
CANTANDO-**
Fazendo música
com as crianças"

VIII Congresso Estadual Paulista sobre
Formação de Educadores
25 a 29 de setembro de 2005
Aguas de Lindóia - SP

*"Ser profissional hoje é principalmente saber,
hoje dia, renovar e profissuar"*
Fábio Demas



Secretaria Municipal de Educação

Fone: 4798-5085 / Fax: 4796-5304

www.mogidascruzes.sp.gov.br

deped_mec@pmmc.com.br

 **Tecendo, Cantando... Fazendo Música com Crianças**

10 horas

11. **Nome da escola:** EM Dom Paulo Rolim Loureiro
Nome da música: O alegre componês
Compositor: Schumann
Arranjo: Monitor Guilherme e Equipe Escolar
Intérpretes: Alunos do Maternal, Jardim I, Jardim II, Prontidão e ADE Kátia
Professoras da turma que se apresenta e funcionários administrativos: Professoras Maria Inês, Elis Maria, Fabiana e Roberta; Ajudante Geral Carlos, ADE Kátia e Diretora Edlamar
Teclado: Monitor Guilherme

12. **Nome da escola:** EM Dom Paulo Rolim Loureiro
Nome da música: Póe poc poc
Compositor: Música Tradicional alemã
Arranjo: Monitor Guilherme e Equipe Escolar
Intérpretes: Alunos do Maternal, Jardim I, Jardim II, Prontidão e ADE Kátia
Professoras da turma que se apresenta e funcionários administrativos: Professoras Maria Inês, Elis Maria, Fabiana e Roberta; Ajudante Geral Carlos, ADE Kátia e Diretora Edlamar
Teclado: Monitor Guilherme

13. **Nome da escola:** EM Dom Paulo Rolim Loureiro
Nome da música: Dança das Horas
Compositor: Panchielli
Arranjo: Monitor Guilherme e Equipe Escolar
Intérpretes: Alunos do Maternal, Jardim I, Jardim II, Prontidão e ADE Kátia
Professoras da turma que se apresenta e funcionários administrativos: Professoras Maria Inês, Elis Maria, Fabiana e Roberta; Ajudante Geral Carlos, ADE Kátia e Diretora Edlamar
Teclado: Monitor Guilherme

 **Tecendo, Cantando... Fazendo Música com Crianças**

14. **Nome da escola:** EM Dom Paulo Rolim Loureiro
Nome da música: O vô do Vôô, Neisô, Eggord Poças da Música
Valsa em La Bemol Maior, Opus 50, n.18)
Compositores: Schubert
Arranjo: Monitor Guilherme e Equipe Escolar
Intérpretes: Alunos do Maternal, Jardim I, Jardim II, Prontidão e ADE Kátia
Professoras da turma que se apresenta e funcionários administrativos: Professoras Maria Inês, Elis Maria, Fabiana e Roberta; Ajudante Geral Carlos, ADE Kátia e Diretora Edlamar
Teclado: Monitor Guilherme

15. **Nome da escola:** EM Prof. Adolfo Cardoso
Nome da música: As quatro estações / Primavera
Compositor: Vivaldi
Arranjo: Alunos do Jardim II e Prontidão
Intérpretes: Alunos do Jardim II e Prontidão
Professoras da turma que se apresenta: Cristiane e Luciana
Teclado: Professora Jussara
Monitora: Camilla Valengo

16. **Nome da escola:** EM Prof. Adolfo Cardoso
Nome da música: Voz
Compositora: Inielma Chan
Arranjo: Alunos do Jardim II e Prontidão
Intérpretes: Alunos do Jardim II e Prontidão
Professoras da turma que se apresenta: Cristiane e Luciana
Teclado: Professora Jussara
Monitora: Camilla Valengo



Secretaria Municipal de Educação

Fone: 4798-5085 / Fax: 4726-5304
www.mogidascruzes.sp.gov.br
deped.sme@pmmc.com.br



Secretaria Municipal de Educação

Mulher Rendeira

- Composição: Agostinho Silva / Talma
- Arranjo: Luiz Fernando Reis
- Intérpretes: Professores, Equipe Técnica, Alunos e Monitor Luiz Fernando

INTERVALO

Data: 25 de Novembro de 2005

Horário: Das 15h30 às 17h30

1. EM "Prof. Sérgio Hugo Pinheiro"

Toda criança quer

- Composição: Péricles Cavalcanti
- Arranjo: Sandra Peres e Paulo Tatit
- Intérpretes: Alunos da 1ª série A e B e da 2ª série A e B

2. EM "Dr. Álvaro de Campos Carneiro"

Eu morava na areia

- Composição: Cultura Popular
- Arranjo: Zezinho Pitoco e Monitor Cassiano
- Intérpretes: Alunos da 1ª H e K e Prof^{as} Simone e Marina
- Professoras responsáveis: Simone e Marina
- Teclado: Monitor Cassiano

Hula - Hula

- Composição: Adaptação Vanessa Alves e Xuxa Meneguel
- Arranjo: Ary Sperling / Monitor Cassiano
- Intérpretes: Alunos da 1ª série G, J, L
- Professoras responsáveis: Elisa, Josefa e Márcia Gonçalves
- Regência musical: Professora Márcia Gonçalves
- Teclado: Monitor Cassiano

Skinimarink

- Composição: Adaptação Vanessa Alves e Xuxa Meneguel
- Arranjo: Ary Sperling / Monitor Cassiano
- Intérpretes: Alunos da 1ª série G, J, L
- Professoras responsáveis: Elisa, Josefa e Márcia Gonçalves
- Regência musical: Professora Márcia Gonçalves
- Teclado: Monitor Cassiano

Ora bolas

- Composição: Paulo Tatit / Edith Derdyk
- Arranjo: Sandra Peres / Paulo Tatit
- Intérpretes: Alunos da 1ª série G, J, L
- Regência musical: Professora Márcia Gonçalves
- Professoras responsáveis: Elisa, Josefa e Márcia Gonçalves
- Monitor: Cassiano

3. EM "Profª Emílie Nehme Affonso"

Capelinha de Melão

- Composição: Cultura Popular
- Arranjo: Alunos, Professoras e Monitora Telma Cristina
- Intérpretes: Alunos da 3ª série A,B,C
- Teclado: Monitora Telma

Cio da Terra

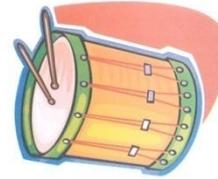
- Composição: Chico Buarque - Milton Nascimento
- Arranjo: Alunos, Professoras e Monitora Telma Cristina
- Intérpretes: Alunos da 3ª série A,B,C
- Teclado: Monitora Telma

Tema da 9ª Sinfonia

- Composição: Beethoven, L. V.
- Arranjo: Alunos, Professoras e Monitora Telma Cristina
- Intérpretes: Alunos da 3ª série A,B,C

OBJETIVOS

- Saber música e saber ser professor que trabalha com música;
- Promover a reflexão sobre a trajetória do ensino de música nas escolas, possibilitando ao professor a iniciação à pesquisa no universo musical;
- Oferecer aos educadores práticas pedagógicas inovadoras, eficientes e atualizadas com o mundo contemporâneo, articuladas com as demais disciplinas e com os projetos em desenvolvimento nas escolas;
- Trabalhar a produção (interpretação, improvisação, composição), a apreciação e a contextualização musical, buscando compreensão e vivências de atividades sonoras e musicais;
- Proporcionar aos educadores a ampliação do conhecimento de ritmos, gêneros, estilos; utilização de instrumentos musicais; materiais sonoros diversos; em arranjos, interpretações, composições e improvisações, para que possam desenvolver um trabalho com qualidade na formação de seus alunos;

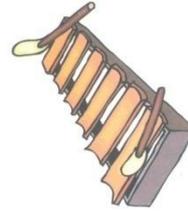


AÇÕES

- **Cursos**
 - I, II, III, IV e V – 15h;
 - Oficinas Musicais – 20h
 - Diversidades e Singularidades: novas contribuições para o projeto de música – 20h
 - Educação musical nas escolas: ampliando horizontes (Módulos I e II) – 72h
 - Música: linguagem pedagógica integrante do Projeto Pedagógico da Escola – 40 h
- **Workshops**
 - Instrumentos e composição musical
 - Música e educação especial
 - Música para bebês e crianças pequenas
 - A gênese da notação musical da criança
 - Música e dança da terra paulista
 - Música étnica e arranjos musicais
 - Música, movimento e dança
- **Apreciação musical / verticais culturais**
 - Ida a feiras, concertos e musicais em São Paulo (Sala São Paulo, SESC Pompéia, SESC Pinheiros, Teatro Abril e Teatro Imprensa)
- **Visita ao MASP**
 - Conexões música e artes visuais
- **Assessoria às equipes das escolas**
- **Reuniões / Assessorias às Diretoras de Escola**
- **Monitoria semanal nas escolas**
 - Formação Contínua semanal, em serviço, de Professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, por Orientadores de Música
- **Aquisição para as escolas de:**
 - Instrumentos musicais, livros de música, CD's-Rom e CD's
- **Apresentações:**
 - De produções musicais e exposição dos projetos das escolas em:
 - ⇒ Encontros de Educadores da Rede Municipal
 - ⇒ Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores
 - ⇒ Seminários
 - ⇒ Fórum Mundial de Educação Alto Tietê
 - ⇒ Evento de encerramento ao final de cada ano:
 - aos educadores, aos pais, à comunidade

RESULTADOS

- Maior segurança do professor na prática em sala de aula, e no desenvolvimento de atividades relacionadas aos eixos de ensino musical propostos pelos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Ampliação do repertório procurando integrar variados gêneros e estilos musicais de diversas épocas e culturas;
- Atividades musicais passaram a integrar a reflexão sobre o fazer e também sobre o apreciar música;
- Integração entre áreas, inserção de projetos musicais em sintonia com o desenvolvimento global dos conteúdos trabalhados e equipe escolar articulada entre si;
- Resgate das brincadeiras cantadas e do popular contido em nossa cultura;
- Música erudita: descoberta, gosto e fazer musical;
- Fortalecimento da equipe da escola;
- Participação da comunidade na escola: mais frequente e efetiva.





Secretaria Municipal de Educação

Escolas Municipais que desenvolvem Projeto de Música:

CCII "Dr. Agêú Batalha"
CCII "Horácia de Lima Barbosa"
CCII "Profª Ignêz Maria de Moraes Pellená"
CCII "Sebastião da Silva"
EM "Prof. Adolfo Cardoso"
EM "Dr. Álvaro de Campos Carneiro"
EM "Antonio Nacif Salemi"
EM "Prof. Antônio Paschoal Gomes de Oliveira"
EM "Veri Astreá Baral Nêbias"
EM "Profª Guilomar Pinheiro Franco"
EM "Dr. Isidoro Boucault"
EM "Prof. João Gualberto Maíra Machado"
EMESP "Profª Jovylia Franco Arouche"
EM "Profª Maria Colômba Colella Rodrigues"
EM "Profª Maria José Tenório de Aquino Silva"
EM "Prof. Mário Portes"
EM "Profª Mariene Muniz Schmidt"
EM "Dom Paulo Rolim Loureiro"
EM "Prof. Sérgio Hugo Pinheiro"
EM (R) "Prof. Cid Torquato"



Secretaria Municipal de Educação

Fone: 4798-5085 / Fax: 4726-5304
www.mogidascruzes.sp.gov.br
sme@pmmc.com.br
deped.sme@pmmc.com.br

"TOCANDO & CANTANDO..."



Fazendo música com crianças

*"... a música é um recorte da relação
que o ser humano tem com a natureza,
com a cultura e com ele próprio..."*

Teca Alencar de Brito

Atên. Fria! Patrícia Conde
patconce@netsun.com.br



PROGRAMAÇÃO

♦ 18 DE OUTUBRO

♦ NOITE - 19H30

Abertura Oficial do Encontro

Apresentação dos alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos e dos Professores das Escolas Municipais:

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro - professores.

EM Profª Marlene Muniz Schimidt - alunos.

EM Prof. Mário Portes - alunos.

EM Dr. Álvaro de Campos Carneiro - alunos.

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro - alunos.

EM Profª Guiomar Pinheiro Franco - alunos.

EM Dr. Álvaro de Campos Carneiro - professores.

♦ 19 DE OUTUBRO

♦ MANHÃ - 8 HORAS

CCII Dr. Argêu Batalha - alunos da Prontidão.

CCII Horácia de Lima Barbosa - alunos do Berçário; Maternal e Jardim I.

CCII Sebastião da Silva - Alunos do Maternal e Jardim I.

♦ TARDE - 13 HORAS

CCII Sebastião da Silva – alunos do Maternal e Jardim I.
EM Prof. João Gualberto Mafra Machado - alunos da Prontidão.

EM Prof. Antonio Paschoal Gomes de Oliveira - alunos do Jardim II e Prontidão.

♦ 10 HORAS

EM Dom Paulo Rolim Loureiro - alunos do Maternal, Jardim I, Jardim II e Prontidão.

EM Adolfo Cardoso - alunos do Jardim II e Prontidão.

EM Prof. Mário Portes - alunos da 2ª Série.

♦ 13 HORAS

EMESP Profª Jovita Franco Arouche - alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

EM Profª Marlene Muniz Schimidt - alunos da Prontidão e Ensino Fundamental.

♦ 20 DE OUTUBRO

♦ MANHÃ - 8 HORAS

CCII Profª Ignêz Maria de Moraes Pettená - alunos do Jardim I.

EM Profª Maria Colomba Colella Rodrigues - alunos do Maternal, Jardim I, Jardim II e Prontidão.

EM Profª Maria José Tenório de Aquino Silva - alunos do Maternal, Jardim I.

♦ 10 HORAS

EM Dr. Isidoro Boucault - alunos do Jardim II, Prontidão e 4ª Série.

EM Dr. Álvaro de Campos Carneiro - alunos da 1ª, 2ª e 4ª Séries.

EM Verª Astréa Barral Nébias - alunos da 1ª e 4ª Séries A, B, C.

♦ TARDE - 13 HORAS

EM Antonio Nacif Salemi - alunos do Jardim II e Prontidão.

EM Profª Guiomar Pinheiro Franco - alunos da 3ª e 4ª Séries.

♦ 15 HORAS

EM Verª Astréa Barral Nébias - alunos da 3ª e 4ª Séries.

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro - alunos do Jardim I, Jardim II, Prontidão e Ensino Fundamental.

EM Dr. Álvaro de Campos Carneiro - alunos da 1ª, 2ª e 3ª Séries.

EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro - Professores.

EVENTO EDUCACIONAL

18, 19 e 20 de outubro de 2006

Local: Clube Náutico Mogiano
Rua Cabo Diogo Oliver, Nº 758 – Mogilar

“O humano como objetivo da educação musical.

É necessário que a música, ensinada na escola, se converta em um instrumento, em um fator funcional de estética e de humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos. Somente o ensino de música como instrumento contribuirá para a conscientização do homem e para o desenvolvimento sócio-cultural da população brasileira.”

Hans-Joachim Koellreutter

deped.sme@pmmc.com.br

www.mogidascruzes.sp.gov.br

Fone: 4798-5085 / Fax: 4726-5304

Secretaria Municipal de Educação



 **TOCANDO, CANTANDO...**
FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS

ANEXO D

**Publicação sobre o Projeto da EM Prof. Sérgio Hugo Pinheiro na Revista
Nova Escola, dez. 2006, p.22**

FUNDACÃO VICTOR CIVITA EDIÇÃO ESPECIAL

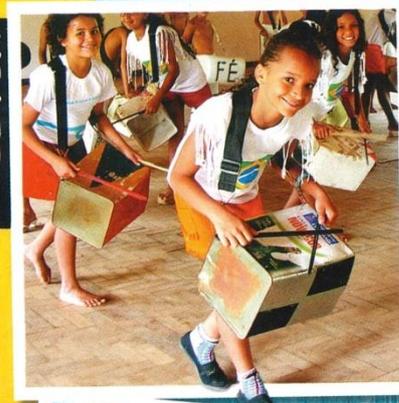
NOVA **escola**
A REVISTA DE QUEM EDUCA

REVISTA
+ PÔSTER + CD
SÓ
6,90 REAIS

ARTE

20 projetos e 30 atividades
para turmas de creche a 8ª série

MÚSICA



TEATRO



ARTES VISUAIS



DANÇA



ITALIANA COM VERSÃO BRASILEIRA

Músicas folclóricas da Itália recebem um arranjo com instrumentos variados, como tambores, guizos e xilofones

Na EM Professor Sérgio Hugo Pinheiro, em Mogi das Cruzes, a 63 quilômetros da capital paulista, a música não é um acessório em eventos e festas, mas parte da proposta pedagógica. A explicação para isso está na formação contínua em arte musical que os professores recebem. A capacitação existe há dois anos e se inicia com o estudo das brincadeiras cantadas, parte da cultura infantil brasileira. "Esse é o primeiro repertório musical que conhecemos", explica Iveta Maria Fernandes, orientadora do programa.

Neste ano, a equipe definiu que todas as disciplinas enfo-

cariam as influências de outras nações na cultura brasileira. A professora de 2ª série Maria Inês de Souza Filardi Ribeiro e sua turma estudaram diversos aspectos da Itália – localização, bandeira, idioma, moeda, culinária, pontos turísticos, indústria automotiva, arquitetura e artistas – durante três meses. Nas aulas de Música, as crianças estudaram a origem e as características da canção folclórica italiana. Elas apreciaram o estilo, aprenderam duas canções e fizeram um arranjo para uma delas. Bem ensaiadas, se apresentaram para os colegas em uma grande festa sobre as nações. C.M.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1 MÚSICAS DO MUNDO Canções de diferentes épocas e culturas são produtos artísticos que merecem ser estudados. Os alunos de Maria Inês têm familiaridade com as brincadeiras cantadas e não estranharam quando ela levou para a sala de aula as partituras de *Mio Galletto* e *La Bella Polenta*, canções folclóricas italianas. A intenção da professora era fazer com que eles tivessem contato com registros musicais. Ela cantou para a garotada, que logo percebeu que se tratava de músicas em outro idioma, mas bem parecidas com as que animam suas atividades de lazer.

2 HORA DA CANTORIA Em Música, todos devem participar como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores. Depois de escutar as canções, a turma aprendeu a cantá-las e recebeu as traduções para que todos soubessem do que elas tratavam (*leia abaixo*). Ao ler a letra de *Mio Galletto* em português, a garotada lembrou de uma música brasileira que tratava do mesmo animal. Já *Polenta* fala do milho, do plantio à transformação no saboroso prato. Maria Inês sugeriu que as crianças compusessem um arranjo para uma delas. E elas elegeram a primeira.

3 UM TOQUE BRASILEIRO Experimentar, selecionar e utilizar instrumentos em arranjos musicais foi a preocupação de Maria Inês na última etapa. Entre as opções, xilofones, maracas, pandeiros, clavas, castanholas, blocos de madeira, tambores, guizos e chocalhos. As crianças faziam testes para saber qual o melhor para cada momento. A professora pedia que todos observassem se, ao ser tocado, um instrumento não interferia no som do outro. Definido o arranjo, o grupo ensaiou e se apresentou na festa de encerramento do semestre.

QUER SABER MAIS?

CONTATO
EM Professor Sérgio Hugo Pinheiro,
R. Georgina Soares de Souza, s/nº, 08750-000,
Mogi das Cruzes, SP, tel. (11) 4722-1479

A banda de italianinhos: novo arranjo para canção folclórica



LETRA DA MÚSICA


MIO GALLETO
Ho perduto il mio galletto
Ho perduto e lo trovatto
Ho trovatto o poveretto
Che faceva chi chi ri chi


MEU GALINHO
Eu perdi o meu galinho
Eu perdi e encontrei
Encontrei o pobrezinho
Que fazia qui-qui-ri-qui

ANEXO E

Artigos produzidos por professores, diretoras de escolas e monitores de música participantes do Projeto, publicados no Cadernos “Tocando e Cantando”, Ano 1, N.1, 2007

CADERNOS TOCANDO E CANTANDO

Ano 1 - nº 1 - 2007



Africanidades

Cátia Moyano de Almeida
Márcia Caldano Pires

Em 2005, na proposta do projeto de música da Escola Municipal Dr. Isidoro Boucault, direcionaram-se ações que procuravam explorar os estilos musicais oriundos dos países que integram a formação étnica brasileira tão diversificada.

Nossa turma encarregou-se de pesquisar sobre a cultura africana. Tendo como ponto principal a música e a dança, fomos levantando material e experimentando diferentes tipos de sons e movimentos. Ficamos atentos a todo tipo de informação sobre o tema relacionando-as entre si.

O processo teve várias fases: pesquisa bibliográfica de sons e de imagens; indicação das fontes de pesquisa aos alunos; relações com o tema abordado em sala de aula transitando pelas diferentes áreas; escolha do repertório e execução.

Na fase da pesquisa os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficou encarregado de trazer algo sobre a população, os costumes, a história, a política, enfim, qualquer informação sobre os países do continente africano. Com o apoio do Centro de Divulgação e Construção do Conhecimento - CEDIC, a biblioteca multimídia de nossa escola, os alunos não tiveram dificuldade para encontrar muita informação. Essas informações foram aproveitadas em todas as disciplinas. Com os dados construímos gráficos, fizemos mapas, compartilhamos leituras de vários textos.

Numa dessas pesquisas levantamos que Gana entre os séculos IV e XI, era conhecida como o Império do Ouro. E enquanto os adultos se dedicavam à atividade mineradora, extraindo ouro, as crianças brincavam com as pedras que sobravam nas bateias e eram despejadas à margem. Assim, surgiu entre os alunos, a idéia de trabalhar uma brincadeira musicada.

Dessa forma, iniciamos uma adaptação da música "Canção de Ghana"¹, cuja letra diz:

"Oh bom so ni sah nya na

O bom so ni sah"

e quer dizer: "Nós somos crianças e estamos brincando com pedras", com uma brincadeira parecida com "Escravos de Jó". Com o uso de pedras criamos um jogo em que as crianças movimentavam-nas, seguindo o pulso da canção.

Nossa escola recebeu os instrumentos musicais enviados pela Secretaria Municipal de Educação às escolas participantes do Projeto "Tocando e cantando... fazendo música com crianças". Até então esses instrumentos não eram conhecidos dos alunos e só um pouco por nós. Passamos à experimentação e exploração dos sons, escolhendo quais poderiam ser encaixados na música. Dessa forma criamos juntos com os alunos um arranjo utilizando os xilofones, tambores de fendas e chocalhos.

Ao assistir vídeo, CD-ROM e DVD sobre a África, fornecidos pela nossa assessora musical, Professora Iveta, os alunos dedicaram atenção especial à dança africana, que provocou muito interesse pela desenvoltura de seus movimentos. Foi então que surgiu a dança das meninas. Vestidas com cangas e acessórios afros, com um ritmo atual e moderno, executaram movimentos representando diferentes ocasiões ritualísticas afro-brasileiras. A pesquisa das roupas e acessórios foi feita por elas, e cada uma trouxe de casa algo que pudesse enriquecer o visual.

O fato de não termos muito conhecimento musical tornou este projeto mais trabalhoso; era difícil fazer um arranjo sem saber ler a partitura. O processo foi bem demorado, e no início tivemos bastante dificuldade. Em determinados momentos sentíamos certa insegurança se realmente estávamos trabalhando certo. Além do fato de que todos queriam tocar os instrumentos e conseguir organização dos alunos a cada atividade era cansativo. Mas, com muita perseverança, conversa e paciência, foram estabelecidas as regras e aos poucos cada um entendeu que sua participação era importante, fosse com sua voz ou tocando algum instrumento. O entrosamento e a colaboração entre as professoras foram essenciais para a realização desse trabalho.

Todas as atividades realizadas com os alunos puderam culminar em belas apresentações da brincadeira cantada, da dança africana, e de uma exposição de trabalhos.

O projeto foi de muito proveito para todos os envolvidos. A participação dos alunos demonstrou seu interesse, motivados pelas maravilhosas descobertas com os instrumentos musicais, movimentos, e outras linguagens artísticas desse povo, trazendo uma nova visão sobre os negros e sua influência em nossa cultura.

¹ Encarte do CD *Cantos de Vários Cantos*: 1999.





Cátia Moyano de Almeida
 – Pedagoga, Pós Graduada em Gestão Escolar, Professora da Escola Municipal “Dr. Isidoro Boucault” e atualmente exercendo a função de Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal “Antonio Nacif Salemi”.
 catiamoyano@yahoo.com.br

Márcia Caldano Pires – Professora da Escola Municipal “Dr. Isidoro Boucault”.
 maeajovi@bol.com.br

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ENCICLOPEDIA Eletrônica Barsa. São Paulo: *Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações LDTA*. 1999. (CD-ROM).
 GENTILE, Paola. “África de todos nós.” *Revista Nova Escola*. São Paulo, n.187, p. 42-49, nov./ 2005.

CD

Cantos de Vários Cantos. São Paulo: Teca – Oficina de Música, 1999.

MULTIMÍDIA

E – REFERÊNCIA. <http://www.rumbo.com.br/guide/br/africa/africa.htm>
 África - Folk Music Atlas (*Book, CD-ROM & 3 CD-Audio*). Firenze; Verona; Vicenza / Italy: Amharsi Srl, 1997.

VHS

Explorando o mundo da música. Pacific Street Films & Educacional Film Center, EUA, 1998. (Vídeos da série da TV Escola / MEC).

Um passeio no Trenzinho do Caipira

Lidia Pereira dos Santos

Partindo de um tema aparentemente simples – o “trem” – desenvolvemos na Escola Municipal Dr. Isidoro Boucault, entre os anos de 2004 e 2005, com alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, um amplo projeto que muitas surpresas nos apresentou. O tema-base do projeto mostrou-se muito mais rico do que podíamos vislumbrar ao lançarmo-nos nessa empreitada, e as idéias para explorá-lo surgiram espontaneamente, uma após a outra, resultando num trabalho que muito nos gratificou: a mim, à Professora da nossa escola Ana Lúcia Riquetto da Silva, e ao nosso orientador voluntário de musicalização, o músico Luiz Guilherme de Godoy. Sobre esse projeto segue um resumido relato.

I - Paisagem sonora

Nosso primeiro passeio durou pouco mais de oito minutos. Fechamos os olhos e ouvimos uma gravação do *Trenzinho do Caipira*¹, de Heitor Villa-Lobos, numa interessante versão de Egberto Gismonti. Começava naquele momento, para as primeiras séries da EM Dr. Isidoro Boucault, uma viagem que iria durar dois anos. Todos queriam falar sobre o que ouviram: sons do trem em movimento, sinos, animais, boiadeiros... Fizemos uma lista de tudo o que perceberam, e posteriormente tudo foi registrado em desenhos pelos alunos.



Aluna da primeira série, Leticia F. A. Pinto, durante performance

¹ Gismonti, Egberto. *O trenzinho do Caipira*. In: *Trem Caipira*. EMI, 1985.

O brinquedo do sapinho
 Hektor Villa - Sobor
 Gravação de Egleto Gormonti
 Meu nome é Alexia
 1ª Serie B





Representação gráfica da paisagem sonora, realizada pela aluna Alexia Mendonça dos Santos, 7anos.

Ouvimos novamente a música para descobrirmos quais instrumentos estavam produzindo aqueles sons, e, explorando as possibilidades timbrísticas dos mais variados materiais (instrumentos tradicionais, sucata, utensílios domésticos), encontramos os que nos serviriam para uma interpretação livre a partir de “O Trenzinho Caipira”, na versão de Egberto Gismonti.

II - Trabalhando com Artes Plásticas

Neste momento fez-se necessário constatar qual era a relação das crianças com o universo dos trens de ferro, dos pastos que estes cortam, dos animais que se somam a esta paisagem sonora exuberante. Intrigou-nos perceber que eram poucos os alunos que já haviam passado pela experiência de andar “sobre trilhos”.

Para aproximar ainda mais os alunos deste universo, valemo-nos da tão conhecida tela de Tarsila do Amaral, Estrada de Ferro Central do Brasil (1924), sobre a qual desenvolvemos trabalhos como criações a partir de “leituras da obra de arte”, produções de texto, entre outros. Ao introduzir a pintura em nosso projeto mal sabíamos o quanto o estávamos expandindo, pois, nas pesquisas realizadas, deparamo-nos com a extensa obra de Candido Portinari sobre o “Ciclo do Café”, tema que se relaciona diretamente com a evolução da estrada de ferro no Brasil, especificamente no estado de São Paulo. A partir de então, iniciamos um trabalho sobre as obras deste pintor, quando surgiu a idéia de dar movimento àqueles personagens amplamente retratados por Portinari nos quadros sobre a colheita do café. E como fazê-lo? Resolvemos que seria através da dança!

III - Dança, dramatização, artes plásticas

A partir da observação dos quadros de Portinari, os alunos encontraram subsídios para reproduzir os gestos cotidianos dos colhedores de café. Os movimentos, inicialmente estáticos, ganharam vida quando a eles somamos o Trenzinho do Caipira, em sua versão

originais de grande orquestra¹, e o "quadro sonoro" *Viejo Tren*², de Judith Akoschky.

Os alunos confeccionaram "rodas de trem" com material reciclável para serem utilizadas na coreografia, e réplicas de grãos de café foram feitas em biscoito pelas mães da comunidade. Desta maneira, pudemos representar, através da dança, a cena que fora tão comum durante o ciclo do café: um trem que passa, tendo ao fundo um cafezal.

IV - História sonorizada

Faltava ainda trabalhar uma das principais possibilidades de expressão artística, a literatura. Trouxemos Manuel Bandeira com o seu "Café com pão / Café com pão / Café com pão". O tradicional poema *Trem de Ferro*³ caiu como uma luva, e foi inserido à performance final realizada pelos alunos, tendo como pano de fundo a paisagem

sonora que era reproduzida por címbalos, paus-de-chuva, chocalhos...

V - Canto

Para arrematar, realizamos um trabalho sobre a versão vocal do *Trenzinho do Caipira*⁴, com poema de Ferreira Gullar, no qual os alunos cantavam e tocavam instrumentos de percussão.

Após realizarem algumas apresentações desta performance, e já bastante familiarizados com o tema, no segundo ano do projeto os alunos tiveram oportunidade de, finalmente, vivenciar a rica experiência que é andar de trem, num passeio que partiu de Pindamonhangaba, tendo como destino o "Reino das Águas Claras". E na volta, foram produzidas réplicas do trem com sucata, expostas na escola e no Clube Náutico Mogiano, onde os alunos fizeram sua apresentação final.

VI - Conclusão

Através da música de Villa-Lobos desenvolvemos este interessante trabalho, estando entre seus méritos o diálogo estabelecido entre as diversas expressões artísticas. Música, artes plásticas, dança e literatura combinaram-se para possibilitar vivências múltiplas a partir de uma única situação, e assim refinar a capacidade de observação que temos sobre fatos corriqueiros, como uma viagem de trem.

Estamos certos de que conseguimos instigar os alunos a buscarem magia e arte em todas as paisagens que virem, e a enxergar o belo mesmo num velho trilho de trem! ■

Lídia Pereira dos Santos – Pedagoga, Professora de Ensino Fundamental da Escola Municipal "Dr. Isidoro Boucault"
lips04@ibest.com.br

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- AKOSCHKY, Judith. *Cotidífonos*. Buenos Aires: Ricordi, 1996.
- ALMEIDA, Maria Berenice de & Pucci, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2002.
- AZEVEDO, Heloiza de Aquino. *Candido Portinari – Filho do Brasil, orgulho de Brodowski!*. Campinas: Educação & Cia., 2004.
- Tarsila do Amaral – A Primeira-Dama da Arte Brasileira*. Campinas: Educação & Cia., 2005.
- BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da Manhã*. São Paulo: Scipione, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental: Arte – 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CUNHA, Sérgio. *Arte, Educação e Projetos – Tarsila do Amaral para Crianças e Educadores*. Campinas: Educação e Cia., 2005.
- FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. "Apreciação estética: elemento desencadeador de processos de criação artísticos". In: *ANAIS do 19º Seminário Nacional de Arte-Educação / FUNDARTE*. Montenegro: FUNDARTE, 2005, pp.55-61.
- FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila & Tojal, Amanda Pinto da Fonseca. "Relato de Experiência: Ensino de Arte – A Escola e o Museu integrando as linguagens plástica e musical, gerando um trabalho interdisciplinar". In: *Educação para crescer – Projeto Melhoria da qualidade de ensino / Educação Artística - 1º e*

- 2º Graus. Porto Alegre: SEE/RGS, 1993, pp.29-31.
- ROSA, Nereide S. Santa. *Candido Portinari*. São Paulo: Moderna, 1999.

CDs

- Great Recordings of the Century – Villa Lobos. L' Orchestre National de la Radiodiffusion Française. Angel Records, 1999.
- Natal no Palácio Avenida. Coral Bamerindus. Alma Sintética Produções Artísticas, 1997.
- Trem Caipira. Egberto Gismonti. EMI, 1985.

FITA CASSETTE

- AKOSCHKY, Judith – *Cuadros Sonoros / Cotidífonos* – Vol.1. Buenos Aires: Laboratorio de Sonido del Centro de Estudios Musicales (C.E.M.), 1988

SITES

- www.portinari.org.br
www.tarsiladoamaral.com.br

TELAS

- Tarsila do Amaral. *Estrada de Ferro Central do Brasil*, 1924
Candido Portinari. *Café*, 1935
Candido Portinari. *Colheita de café*, 1948
Candido Portinari. *Peneirando café*, 1956

1 Villa Lobos, Heitor. *Bachianas Brasileiras nº2 – Tocata*. L' Orchestre National de la Radiodiffusion Française. Angel Records, 1999.

2 Akoschky, Judith. Fita Cassete: *Cuadros Sonoros / Cotidífonos*, 1988.

3 BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da Manhã*. São Paulo: Scipione, 1998

4 VILLA-LOBOS, Heitor & GULLAR, Ferreira. *O Trenzinho do Caipira*. Coral Bamerindus. Alma Sintética Produções Artísticas, 1997. In: Natal no Palácio Avenida

Carneirinho

1,
2,
3*



Patrícia Marins Aguiar Conde

Estávamos em 2004 iniciando o Projeto de Música na Escola Municipal Professor Sérgio Hugo Pinheiro. Tínhamos explorado bastante o universo das brincadeiras cantadas, e a vontade de tocar desenvolvendo um trabalho com crianças na faixa etária de 5 anos (Jardim II), era enorme. Partimos para a escolha da música! Ouvimos várias canções até que encontramos aquela especial, que agradou a todas as crianças. Foi escolhida a canção intitulada *Carneirinho 1, 2, 3*, uma canção de ninar de Paulo Tatit, do grupo Palavra Cantada.

Começamos, então, a identificar as partes da música, o que repetia, o que modificava, e quais instrumentos as crianças conseguiam perceber. A partir desta experiência, observamos os instrumentos que tinham acabado de chegar na escola (estavam fresquíssimos!), e pesquisamos sons que tinham “a cara” da música em questão.

Logo encontramos um que foi “amor ao primeiro toque”, pois, se tratava de um som muito parecido com a kalimba, presente na maioria das canções de ninar; também por ser muito adequado ao trabalho com crianças pequenas, pois cada criança toca uma única nota musical. Esse instrumento era o “energia chime” (um tubo de metal acoplado a um suporte de madeira e com uma baqueta).

Buscamos a seguir outros sons que complementassem o arranjo, porém com timbres diferentes, pois eu queria trabalhar com naipes de instrumentos: os de madeira e os de metal. Como já tínhamos definido um instrumento de metal, optamos por outros de madeira,

buscando harmonia entre eles, e colocamos a mão na massa... Deixei as crianças acompanharem a canção livremente com os instrumentos escolhidos. Depois foram trocando entre os colegas, e cada um foi escolhendo aquele com o quais mais se identificavam. Foi então que resolvi intervir, e juntos começamos a analisar os sons que estavam produzindo.

Às vezes pensamos que as crianças não são capazes de analisar criticamente suas próprias produções, e é aí que nos enganamos. Fiquei surpresa com os comentários! E as sugestões, então? Feitas as escolhas e trocas, passamos para a etapa seguinte: criar o arranjo. Ouvimos novamente a canção, e percebemos que as frases musicais se alternavam entre meninos e meninas. Separamos os dois grupos, criando um diálogo musical entre eles. Os meninos ficaram com o naipe dos metais, e as meninas com as madeiras.

Senti a necessidade de maior interação entre eles, e adicionei movimentos corporais. Enquanto uns tocavam, outros deitavam e dormiam. E, ao ouvir o toque do outro naipe, despertavam novamente para a música. Desta maneira ficou mais fácil marcar o tempo, e controlar a ansiedade em tocar. Puderam perceber também a alternância entre som e silêncio.

Para Dalcroze¹ o movimento corporal é o fator essencial para o desenvolvimento rítmico do ser humano. A representação de movimentos corporais expressa o fenômeno musical de caráter rítmico, melódico, harmônico, frases, estruturas e formas musicais. Dalcro-

* “Carneirinho 1, 2, 3” – Música de Paulo Tatit / CD *Canções de Ninar*, que deu nome a este artigo.



Mapa do palco

ze entende o ritmo como fator organizador dos elementos musicais e que toca de imediato a sensibilidade infantil.

E como as crianças estavam contando carneirinhos, os toques iam sendo acrescentados a cada frase musical. Foi quando surgiu uma nova idéia. Como o naipe das madeiras era muito maior, mais diversificado que os metais, e a música repetia a mesma frase musical várias vezes, optei por apresentar um grupo de instrumentos a cada frase, e manter o energia chime tocando sempre da mesma maneira. Quando percebi já tinha nascido um enredo para a canção. Era como se as crianças relutassem em dormir, e ficassem conversando até o sono vir, ou quem sabe, ver quem dorme primeiro (ou por último). E aquela atmosfera foi tomando conta de cada um.

Mas sentia que faltava algo para um momento tão "mágico" quanto a hora de dormir... e pensei: É lógico, o carrilhão! Marcando o início e o fim da música. Seu toque traria algo como: Vamos para a cama? E agora chega! É hora de dormir!!!

Entramos a partir daí na próxima etapa: tocar! Foi então, que tive a oportunidade de assistir "Mozart Criança", na Sala São Paulo. Prestei atenção em cada detalhe, em cada som, inclusive a disposição dos instrumentos no palco. (Que pena meus alunos não estarem ali para apreciarem comigo uma orquestra.)

Ao retornar para a escola procurei aproveitar da melhor maneira aquela experiência maravilhosa. Procurei publicações que me auxiliassem a apresentar uma orquestra a meus alunos da manei-

ra mais lúdica possível. E encontrei o livro "Conheça a Orquestra", de Ann Hayes, onde os animais apresentam a orquestra por naipes de instrumentos.

Na seqüência surgiu outra idéia: - E que tal mudarmos a disposição das crianças no palco? Então nos reorganizamos para melhorar ainda mais o aproveitamento do espaço cênico: ao lado esquerdo, em linhas diagonais, os meninos com o energia chime (metais), e do lado direito, também na diagonal, as meninas, com cocos, blocos de madeira, clavos (madeiras), e chocalho ovo musical. Os dois grupos encontravam-se no centro e ao fundo do palco onde estavam o carrilhão e dois tambores de fendas. Pronto!!! Ficou perfeito! Todos podiam se ver e serem vistos! Havia uma harmoniosa interação entre as crianças e os sons dos instrumentos.

Passamos para o registro da atividade, onde cada um desenhou a si mesmo tocando o seu instrumento e nomeando-o (individualmente). Em seguida, fizemos o mapa do palco (planta baixa), onde desenharam todos, cada qual com seu instrumento.

Ao final de um mês, todos estavam tocando e amando fazer música! Foi uma experiência muito prazerosa e gratificante, principalmente por ser a primeira deste tipo! ■

Patrícia Marins Aguiar Conde – Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização e Letramento, Professora de Educação Infantil da Escola Municipal "Professor Sérgio Hugo Pinheiro".
patconde@netsun.com.br

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

HAYES, Ann. *Conheça a Orquestra*. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção Clara Luz)
PEDERIVA, Patrícia L. M. e GALVÃO, Afonso. *A construção e vivência do corpo na performance musical*. Disponível no site: <http://www.performanceonline.org/pt/edicoes/pt/n1/pederivaport.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2006.

CD

Canções de Ninar – Sandra Peres e Paulo Tatit, Palavra Cantada, s.d.

¹ Dalcroze: PERIVA E FALCÃO (fonte eletrônica)

A história de um Projeto de Música que encanta, educa e está no caminho da felicidade

Edilamar Regiane C. Macedo Pazini

1.

História de um Projeto



A Escola Municipal Dom Paulo Rolim Loureiro está localizada em Pindorama, zona rural de Mogi das Cruzes, SP. A vontade de "fazer música" nesta escola vem de muito tempo. Mas, como realizar "isto"? Pergunta que todos fazem perante o desconhecido.

Partindo desta vontade, em 2001 a Secretaria Municipal de Educação promoveu o primeiro curso: *Tocando e cantando... fazendo música com crianças*, realizado no prédio da merenda escolar. Começou aí a história do Projeto de Música desta escola. Na época a diretora desta escola, Lúcia Mayumi, participou do curso, assim como eu. Nascia então, o Projeto de Música na EM Dom Paulo, primeira escola a desenvolver de forma efetiva a música na Educação Infantil.

A Profª Iveta Maria que ministrava o curso, iniciou visitas na escola dando apoio, orientando e fornecendo materiais. O primeiro projeto desenvolvido foi baseado na obra "Pedro e o Lobo" de Sergei Prokofiev. Para isso foram utilizadas diferentes mídias: vídeo de Walt Disney, livros de diferentes editoras, CDs, jogos criados pelas professoras da escola,...

A comunidade escolar ficou tão envolvida! Em pouco tempo as crianças já estavam falando de instrumentos musicais como o "fagote" (que na história representa o avô de Pedro), de forma natural. Foram trabalhados todos os animais da história e respectivos instrumentos, discriminando os timbres e temas musicais de cada um deles, jogos variados, percepção musical, e até teatro de fantoches.

Este envolvimento com a educação musical se dava também na escola vinculada, no Barroso, com a professora Jaqueline Palanca, que já estava trabalhando com uma música do folclore infantil da Polônia, Schott: a partir da fantasia de um conto, as crianças foram divididas em dois grupos, o da “vila de cá” e o da “vila de lá”. Cada grupo com instrumentos musicais diferentes e interpretando ritmos e temas diferentes, no desenvolvimento da “música / dança / brincadeira / imaginação”. Nessa “brincadeira” as crianças passavam a vivenciar: pulsação básica, frases musicais, períodos e forma musical ao mesmo tempo em que dançavam e tocavam seus instrumentos.

Ainda no Barroso a Profa Jaqueline trabalhava também com frases musicais, escuta ativa (apreciação musical por meio do movimento, dança e execução de instrumentos musicais) com a música *Feuerfest de J. Strauss*, utilizando bexigas e movimento para vivência da pulsação básica e de períodos musicais, tendo as crianças contato com

a chamada “música clássica”.

Em 2004 este Projeto se ampliou para “*De Pedro e o Lobo para outras culturas*”, e participou do “V Prêmio Arte na Escola Cidadã”, sendo selecionado como finalista. Vários conteúdos foram trabalhados pela Profa Judite e equipe da escola: conhecimento da obra musical de Prokofiev *Pedro e o Lobo*: timbre dos instrumentos musicais, tema musical de cada personagem, propriedades do som (altura, intensidade, timbre, duração); pulsação, frases e períodos musicais; apreciação da obra de Prokofiev em várias mídias, bem como sua contextualização histórica e geográfica; gosto pela apreciação e produção de músicas de diferentes estilos musicais e países; aspectos culturais dos países de origem das famílias das crianças, com interpretação e arranjo musical cantando, tocando e dançando músicas de vários países. A professora da escola Judite Maria Grilli Lovro, a diretora Rosilda Rossini e a assessora Profa Iveta Maria, se empenharam muito para que isto acontecesse...Parabéns!



Alunos dançando o Schott



Alunos da Profa Jaqueline Barroso - Feuerfest de Strauss com bexigas



Judite e alunos tocando xilo e metalofones

A diretora Rosilda Rossini, comunidade e equipe escolar ampliaram o Projeto com o tema “*Ampliando Horizontes Geográficos e Culturais*”, trabalhando a cultura de alguns países, como o Japão, pois a maioria dos alunos desta escola são descendentes de japoneses. Os alunos aprenderam muito com este projeto, e a cada novo enfoque foram criados arranjos musicais e coreografias com as crianças.

No final de 2004 eu, Edilamar Regiane, já estava na direção desta escola, e a Secretaria Municipal de Educação nos enviou muitos instrumentos musicais maravilhosos: metalofones, xilofones, carrilhão, tambor de fendas, pandeiros, atabaque, etc., o que veio enriquecer ainda mais nosso Projeto de Música, pois, a partir daí a escola sede e a escola vinculada no Barroso passaram a ter instrumentos musicais e realizar um trabalho encantador.

No ano de 2005 mudamos nosso foco do Projeto de Música. Com a assessora da profª Iveta direcionamos nosso trabalho para o *meio ambiente*. Isto após uma visita da professora a esta escola, que nos incentivou muito após ver algumas fotos que havíamos tirado em uma visita à Ilha Marabá, e este apoio nos tem sido de fundamental importância. Tudo foi se encaixando... na visita à Ilha Marabá recebemos muitas orientações do Sr. Ubiratam (biólogo e monitor da Ilha), recebemos materiais do Ricardo Arouca Júnior (SME) e além disso, muito compromisso de toda equipe escolar. Na época, fazia parte desta equipe a professora/bióloga, Simone Teodoro, que cultivou horta, trabalhou com as crianças arranjo e grafia musical, tendo por base a natureza que nos rodeia, além de nos dar apoio na área.

Projeto de Música: “De Pedro e o Lobo para Outras Culturas”

Profª Judite Maria Grilli Lovro – 2004
finalista “V Prêmio Arte na Escola Cidadã”,
do “Arte na Escola”



Sensibilização para a Grafia Musical

Foi um ano iluminado... trabalhamos temas geradores: "Ouvir o rio" (água/fauna), "A natureza" (flora) e "Nossa Terra" (solo). Foram realizadas atividades como estados da água (Profas Elis Maria de Araújo e Maria Inêz Filardi Ribeiro), o trabalho com a obra de arte A Ponte Japonesa de Claude Monet (Professora Débora Bitarães), e muitas outras ações pertinentes ao tema gerador: Meio Ambiente.

O trabalho foi interdisciplinar (que tem sido uma constante no projeto de música), envolvendo todas as áreas do conhecimento e assim ... A MÚSICA. Desenvolvemos brincadeiras de roda, de mão, dramatizadas, arranjo musical, grafia musical. Algumas das músicas deste ano foram as folclóricas: *Caranguejo*, *Se eu fosse um peixinho*, *Linda Rosa Juvenil*, *A Bahia tem*; as de Telma Chan: *Sapinho*, *Sereia*, *Voar*; *A chuva de Cristina Mel*; e clássicas como *Dança de Mozart*¹

Neste ponto destacamos a importância de REPLANEJAR... Sempre planejamos um caminho a seguir, certo? Às vezes este caminho não nos encanta... é o momento de replanejar nossas ações. Assim, a partir do 2º bimestre de 2005 iniciamos o Projeto *Terra...Planeta Música*, que é a "nossa cara". Vale lembrar que o "empurrão" foi dado pela Profª Iveta, que tem "olhos de águia".



Alunos realizando a Grafia musical



"A chuva de Cristina Mel" – representada com Dança e Movimento

1 Cd Música Clássica para Crianças - Editora Caras, Criação e Produção Musical de Edgar Poças, 2003

Projeto 2006...

Foi realizada uma avaliação com os pais, equipe escolar e Conselho de Escola no final de 2005, quando questionamos sobre pontos positivos, negativos, mudanças de comportamento da criança, e qual seria o tema do nosso Projeto para o ano de 2006.

Foi um momento marcante!... Tendo por base a importância de se avaliar no processo educativo, notamos que os pais e comunidade escolar sabem desta importância. O resultado da avaliação foi de uma riqueza incomparável. Todos participaram deste processo, desde os pais que ainda não sabem escrever, até "os mais estudados".

Eles relataram as mudanças em seus filhos, como *alegria constante, concentração / atenção em tudo que fazem, organização, criatividade, oralidade / linguagem mais apurada e tudo isso... Brincando, cantando e tocando!*

Assim, o resultado da avaliação apontava para a continuidade do Projeto de Música tendo o Meio Ambiente como tema gerador de nossas ações, e mostrava a importância do trabalho conjunto.

Trabalhamos dois grandes temas: "Animais Aquáticos" e "Animais Terrestres", com músicas de diversos gêneros e estilos de músicas populares, eruditas, ("clássica"), folclóricas, dentre outras. No 1º semestre foram músicas do folclore brasileiro e de compositores brasileiros. No 2º semestre, replanejamos nossas ações após o recesso de julho, e desenvolvemos músicas que representam os animais do "Casamento da dona Baratinha", além do trabalho com arranjo musical de músicas clássicas como "O alegre camponês" de Schumann, Dança das Horas de Ponchielli, Poc Poc (folclore da Alemanha) e outras mais, valorizando a importância de se trabalhar a música na sua riqueza de gêneros e estilos.

A comunidade escolar, que envolve todos da escola e também os pais, busca a cada dia um compromisso maior com a Música, pois vêem os resultados claramente no dia a dia da escola e nos seus filhos, nossos alunos

Edilamar Regiane C. Macedo Pazini – Pedagoga, pós-graduada em Gestão na Educação Básica, Coordenação e Supervisão na Educação Infantil, Educação Especial e Diretora da Escola Municipal "Dom Paulo Rolim Loureiro".
ercmpazini@ig.com.br



"Olha a concentração do aluno tocando Címbalo"



Trabalho em equipe



Dona Baratinha e Dom Ratão

Apresentação da história sonorizada "O Casamento da dona Baratinha" com fantoches de vara (elaborado pela profª Fabiana de O. Francisco), e com participação especial da Auxiliar de Desenvolvimento da Educação - A.D.E. Kátia Cilene Scarcella: a dona Baratinha, e o Ajudante Geral Carlos Antonio: vozes de todos os animais da história.

2.

Música: caminho da felicidade

María Inêz de Souza Filardi Ribeiro

Quando comecei a trabalhar com o Projeto de Música na EM Dom Paulo Rolim Loureiro pensei: *“Como estas crianças pequenas irão se comportar em contato com instrumentos musicais e diversos gêneros musicais?”*

Achava que o interesse destes pequeninos seria somente por músicas ditas infantis veiculadas pela mídia e CDs infantis. Qual não foi minha surpresa quando verifiquei que crianças pequenas são muito mais seletivas e sensíveis à música de boa qualidade. Elas amam ouvir músicas eruditas, canções de ninar, brincar de roda, brincar com as mãos e pés.

O ritmo é inato. As mãozinhas e pezinhos balancam ao ritmo das músicas. Um ouvido apurado e crítico, dizendo com sinceridade se gostam ou não das atividades musicais propostas, e os olhinhos que brilham quando usam os instrumentos. É de ficar extasiada diante de tanta facilidade e satisfação.

Começa, então, cair por terra minha insegurança para trabalhar com música na Educação Infantil. Isto sem falar nos benefícios visíveis que a educação musical traz aos pequeninos. Não se trata de ensinar teoria musical e prática instrumental. Trata-se de resgatar brincadeiras esquecidas da cultura de tradição, tão divertidas e prazerosas, e trazer para a escola os conhecimentos familiares das brincadeiras cantadas. Este é o estopim que incendeia o processo de musicalização nas escolas de educação infantil.

O que ocorre depois disso é desenvolvimento motor, organização espacial, lateralidade, coordenação, ampliação da linguagem oral, escrita e atenção, pré-requisitos para o crescimento de um ser com sensibilidade, capaz de expressar suas emoções sem constrangimento, consciente de suas capacidades e habilidades, inserido num mundo onde o som está presente, e muitas vezes dita as regras.

O ambiente escolar ganha nova vida, um colorido indescritível, uma alegria contagiante, onde todos que fazem parte da equipe escolar sentem-se impedidos a participar.

Perde-se o medo de errar e aprende-se a ousar! O prazer de ouvir, fazer e participar das atividades torna-se mais forte e a insegurança vai embora. Os

adultos muitas vezes são cheios de empecilhos, de pudores e preconceitos, que não fazem parte do universo infantil.

Esta convivência com crianças felizes é uma fonte de juventude e otimismo. Contagia a todos, e provoca uma reação agradável de alegria e vontade de brincar, cantar, enfim, viver em sua plenitude.

Quanto às crianças, tudo mudou... Os pais reforçam esta afirmação e solicitaram na avaliação anual dos projetos da escola, que o trabalho com a música tivesse continuidade, pois seus filhos já não eram os mesmos... Haviam constatado essa mudança... para melhor, é claro!

Descobrir talentos, melhorar a timidez, liberar a energia e as emoções de forma positiva, promover a espontaneidade e a criatividade. Transformar as pessoas em seres humanos melhores, mais críticos e conscientes!



Alunos apresentando Música Erudita na Escola Ambiental

Maria Inêz de Souza Filardi Ribeiro – Pedagoga, Licenciada em Educação Artística, pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Professora da Escola Municipal “Dom Paulo Rolim Loureiro”.



3.

A música...encanta

Kátia Cilene Scarcella Garcia

Quando cheguei à Escola Municipal Dom Paulo Rolim Loureiro, julho de 2005, logo fui apresentada ao Projeto de Música e convidada, mesmo que indiretamente, a participar. A princípio, talvez por preconceito, achei que não fosse algo possível, afinal ... "Como ensinar música para crianças tão pequenas?"

Mas de cara, percebi que estava totalmente errada. Era possível sim, e ensinar música de qualidade!

O projeto de Música desta escola acontece como uma grande brincadeira, e como toda brincadeira, muito prazerosa. Todos se mostram totalmente engajados e demonstram muita boa vontade; todos os dias após o "leite" as crianças são chamadas para a aula de música de uma forma bem diferente. Toca a música... "Abre a roda Tin dô lê lê..." e todos reúnem-se formando uma grande roda, e daí por diante tudo vira uma grande brincadeira... de mão, de roda, dança, arranjos, etc.

Os pais aprovam o projeto, e em avaliação feita no final de 2005 foi unanimidade que continuasse, pois a melhora era visível nas crianças.

Alguns pais não acreditavam que seus filhos tocavam, mas durante as apresentações que ocorreram e ocorrem durante o ano, eles ficam "bobos" com o desempenho

de seus filhos. *Eu, particularmente, adoro!!!* Divirto-me muito, e muitas vezes me pego na cozinha cantarolando e dançando sozinha.

Pontos negativos? Até agora não percebi nenhum e desejo que a equipe escolar dê continuidade a esse projeto tão maravilhoso.

Kátia Cilene Scarcella Garcia – Licenciada em História da Arte e Auxiliar de Desenvolvimento da Educação da Escola Municipal "Dom Paulo Rolim Loureiro"
katia.scarcella@bol.com.br



Brincando de roda...

4.

A música e a festa dos aniversariantes na escola

Eliana Mayumi Imanisse Yamakawa

Há quatro anos, mais ou menos, as festinhas dos aniversariantes eram comemoradas a cada três meses, e o tema escolhido era conforme a época do ano, como por exemplo: Carnaval, Festa Junina, Não solte Balões, Folclore, Primavera, e outros. A escola já gostava de música, e sempre havia algum tipo de apresentação. Os pais dos aniversariantes se reuniam com a Diretora e os professores, para combinar e decidir como seria a Festa. Cada um dos pais ficava encarregado de levar alguma coisa: salgados, doces, gelatinas, saquinhos de doces, bolo, bexigas, refrigerantes, descartáveis, etc... E também ficava decidido o tema para a festa, e o assunto que iriam apresentar.

No dia da festa os pais se fantasiavam, por exemplo, tema do desenho animado *Ursinho Pooh*, com o assunto *Não solte Balões*. Apre-

sentavam um teatrinho para as crianças, e os aniversariantes também participavam em alguns trechos da história. Depois todos comiam e bebiam à vontade. Na hora de cantar "Parabéns", para cada idade tinha uma vela com o número da sua idade, eram chamadas todas as crianças de cada idade, e seus familiares para cantar o "Parabéns".

Gostei muito quando ao invés de os pais apresentarem o teatrinho, eram as crianças que apresentavam algum tema do projeto desenvolvido na escola. É tão bom saber e ver que o seu filho está tendo um bom desempenho, está desenvolvendo algo de diferente. Isso é muito gratificante e emocionante. Eu me lembro que teve um ano que eles fizeram cada festa com o tema de uma bandeira. Esses foram apresentados pelas crianças com a música de acordo com a bandeira do país. Foi um trabalho muito rico.

5.

A música na educação das minhas filhas

Helena Leiko Sahamura Matsushita Hasegawa

A Música encanta, fascina as crianças. E por isso, com certeza foi muito feliz a idéia do projeto de música. Minha filha Leila (6 anos), que já gostava de música (cantar), agora está fascinada com os instrumentos, assim como a "menorzinha" Lídia (3 anos).

Com as aulas de música, Leila vem vencendo a timidez e agora sente mais confiança no que faz. Como ela mesma diz: "Agora não tenho mais vergonha". Ela se apresentou até na Escola Ambiental e com várias pessoas que ela nunca tinha visto....

A capacidade de concentração, a atenção, a percepção das coisas tem melhorado muito. E o aprendizado da leitura e da escrita parece que flue melhor. Com certeza a música, da forma que tem sido ensinada, ajuda muito no processo de alfabetização. Minha filha mais velha passou pela Pré Escola antes deste projeto, e saiu num nível bastante inferior ao que está saindo a Leila.

Esse projeto é "TUDO DE BOM". Sem contar o orgulho de nós, mães, ao ver nossos filhos tão pequenos tocando com tanta perfeição.

Helena Leiko Sahamura Matsushita Hasegawa – Mãe da Lídia (Jardim I) e Leila (Prontidão).



Lídia - a filha menor (a 2ª da direita para a esquerda), tocando triângulo



Leiko com seus filhos - em atividade na escola



Leila, tocando metalofone em apresentação na Escola Ambiental

... Esta é a feliz história do Projeto de Música na EM Dom Paulo Rolim Loureiro, que não tem final feliz, pois vai continuar por muitos e muitos anos!..

De alguns anos pra cá houve mudanças na combinação para a realização das festas dos aniversariantes, mas na minha opinião mudou para melhor: as apresentações nas festas sendo com as crianças, juntamente com os professores, mostrando o projeto de música e outras atividades. Acho muito bonito e interessante, as crianças desde pequenas aprenderem *ouvir e apreciar* os instrumentos musicais.

Espero que nas festas dos aniversariantes as apresentações continuem com as crianças, porque é uma maneira dos pais verem o desenvolvimento da criança na escola, através da convivência com os amiguinhos e outras pessoas. ■

Eliana Mayumi Imanisse Yamakawa – Membro do Conselho de Escola, mãe da Letícia Satie (2 anos) e Carlos Hideki (5 anos).



Jogo do **silêncio**

Cristiane de O. Rios Barbosa

Luciana Rosa F. Abib

Objetivo

- desenvolver respeito ao silêncio, concentração, atenção e acuidade auditiva.

Material

- venda para os olhos
- objeto sonoro (20cm de cabo de vassoura)

Quem brincou

- Alunos (03 a 05 anos) e professoras da Escola Municipal "Professor Adolfo Cardoso", no mês de maio/2005, sob a coordenação das professoras Cristiane e Luciana.

Procedimento

As crianças são colocadas em círculo sentadas, ficando uma criança ao centro com os olhos vendados.

A professora, com o objeto na mão (cabo de vassoura de 20cm), lança-o ao chão, e pelo som que produziu a criança vai ao seu encontro tateando.

Ao grupo é pedido que permaneça em silêncio absoluto, caso contrário o jogo recomeçará, pois somente com silêncio a criança que está com os olhos vendados perceberá onde está o objeto, pelo som que ele produziu ao cair no chão.

O jogo foi vivenciado pela primeira vez por um grupo de crianças entre 03 e 05 anos. Tínhamos a expectativa de fazermos no máximo quatro rodadas, por termos no grupo crianças com menor capacidade de concentração (maternal). Mas o interesse foi grande, a ponto de todos – 25 alunos – participarem.

Durante toda a brincadeira fomos firmes no cumprimento da regra: o silêncio, voltando ao começo quando um barulho era feito. Sempre reforçando que o sucesso do outro (criança que estava no centro da roda), dependia da ajuda (silêncio) de cada um de nós.

Resultado

Percebemos que as crianças assimilaram bem o jogo, trazendo para o dia a dia conhecimentos adquiridos: atenção, memória, respeito ao silêncio.

Foi também uma ótima oportunidade para colocarmos em ação valores (Projeto Vivendo Valores na Escola) como: respeito e incentivo ao colega quando este precisava do silêncio para encontrar o objeto sonoro, e comemoração quando conseguia paciência para esperar a sua vez.

Este jogo hoje faz parte do nosso repertório de brincadeiras favoritas! ■



Cristiane de O. Rios Barbosa
rioscris1971@yahoo.com.br

Luciana Rosa F. Abib
lrabib@ig.com.br

Pedagogas, pós-graduadas em Psicopedagogia, professoras da Escola Municipal Professor Adolfo Cardoso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

PERCEBENDO E DESENHANDO OS SONS

O REGISTRO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Judite Maria Grilli Lovro

Podemos iniciar o trabalho com o registro musical na Educação Infantil, utilizando formas de notação que não a da escrita convencional, desde que introduzida em situações significativas de interação e apropriação dos sons.

“Ao ouvir um impulso sonoro, a criança que realiza um som corporal está transpondo o som percebido para outra linguagem. Diferentes tipos de sons (curtos, longos, em movimento, repetitivos, muito fortes, muito suaves, graves, agudos etc.) podem ser traduzidos corporalmente. Esses gestos sonoros poderão ser transformados, também, em desenhos.” (RECNEI:1998, p. 75).

Na primeira infância do desenvolvimento da criança, período sensório motor (Piaget), a forma da criança se relacionar com o mundo é mais direta e corporal, reagindo aos sons e relacionando-se com eles de forma extremamente sensível e corpórea. Por essa razão ao ser solicitada a uma criança de três anos que desenhe o barulho da chuva, por exemplo, primeiro imitamos, gesticulamos, ou ainda desenhamos no ar, sobrevoando a superfície do papel sem tocá-lo, para depois desenhar.

Realizamos uma atividade integrando som e movimento, onde as crianças puderam expressar-se es-

pontaneamente. Utilizando instrumentos como: surdo, clava, metalofone, caxixi, *ocean drum*, flauta, agogô e carrilhão, produzimos sons (curtos, longos, fortes, suaves, com movimentos ascendentes ou descendentes). As crianças criaram movimentos não só com as mãos, mas explorando o corpo todo, locomovendo-se livremente: correndo, saltitando, gesticulando, jogando-se no chão..., de acordo com o som percebido. Desta forma, puderam transportar o som para outra linguagem, “materializando” aquilo que ouviram através da expressão corporal.

Podemos citar alguns exemplos de registros sonoros feitos por crianças:

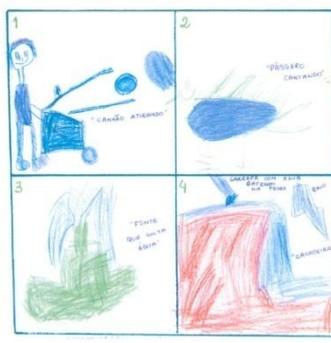


Criando movimentos ao som do “carrilhão” (turmas: prontidão e jardim II, EM Dom Paulo Rolim Loureiro).

Podemos perceber que muitos dos signos gráficos desenvolvidos pelas crianças têm sua origem entre som e movimento. Diz Salles:

“Há também sons que representam coisas e situações reais por analogia, por exemplo, som rápido para alguém correndo, um glissando do agudo para o grave para alguém caindo... e até o silêncio para alguém que parou. Também a música é evocativa no jogo simbólico. Suas características sonoras (mudanças no andamento, contrastes, de intensidade, melodias, silêncios, e todo tipo de transformações sonoras), irão representar também, para a criança, todas as classes de eventos mencionados: coisas, acontecimentos reais, personagens, situações psicológicas e até estados de alma. Os resultados gráficos desses sons simbólicos estão nos desenhos de imaginação...” (1996, p.37)

Vejamos um exemplo de atividade realizada com crianças de cinco e seis anos, onde ao ouvirem sons de instrumentos musicais criaram desenhos, representando imagens e sons vivenciados em seu entorno ou, possivelmente, através de imagens assistidas na televisão. Assim, ao ouvir o surdo, desenharam representando um homem com “passos fortes”, o tiro de um canhão (Figura 1), uma bomba, etc.; o som do caxixi foi representado por uma “fonte soltando água” (Figura 1); uma cobra (Figura 2); o avô irrigando a plantação (Figura 3); a flauta: o canto de pássaros (Figura 1), um homem assobiando; o ocean dream foi representado por cachoeira, chuva, mar (Figura 4).



(Figura 1)

1. Som do surdo: canhão;
2. som da flauta: pássaro cantando;
3. som do caxixi: fonte "soltando água";
4. som do ocean drum: cachoeira (William, 6 anos, turma da Prontidão – EM Dom Paulo Rolim Loureiro)



(Figura 2)

Som do caxixi: "cobra atacando" (William, 6 anos)

No exemplo do aluno Jhony, ao desenhar o avô irrigando a plantação (para representar o *caxixi*), nota-se que a criança fez a analogia com algo que faz parte de sua *paisagem sonora*, pois esta criança acompanha diariamente os avós e pais à plantação, e a maneira com que a professora tocou o instrumento foi muito semelhante ao som do sistema de irrigação.

Para Brito, "Desenhar o som", que podemos considerar como primeiro modo de notação de sons, é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou. Partindo do registro gráfico intuitivo, chega-se a criação de códigos de notação que serão lidos, para serem decodificados pelo grupo, num processo sequencial que respeita níveis de percepção, cognição e consciência". (2003: p. 179).

Ao "desenhar" o som a criança expressa espontaneamente aquilo que percebeu, aquilo que o próprio corpo sentiu ao ouvir um determinado som. Cabe ao professor aproveitar as situações vivenciadas por seus alunos (através do ouvir, cantar, dançar, tocar...) a fim de favorecer a percepção auditiva, incentivando-os a exteriorizar suas sensações através da representação gráfica. ■

Judite Maria Grilli Lovro – Pedagoga, Licenciada em Ciências e Professora da Escola Municipal "Dom Paulo Rolim Loureiro".
juditegrilli@ig.com.br

(Figura 3)



Som do *caxixi*: "avô regando a plantação" (Jhony, 5 anos, turma da Prontidão – EM Dom Paulo Rolim Loureiro)

(Figura 4)



Som do *ocean drum*: chuva e mar (Jaine, 5 anos, turma do Jardim II – EM Dom Paulo Rolim Loureiro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC / SEF, 1998. (3 v.)
BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil:*

propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

SALLES, Pedro Paulo. *Gênese da notação musical na criança*. 1996, 243 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.