



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

CLAUDIO FERNANDES DAMASCENO DA SILVEIRA

**O LUGAR DA MÚSICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E O
ENSINO DE MÚSICA**

FORTALEZA- CE

2016

CLAUDIO FERNANDES DAMASCENO DA SILVEIRA

**O LUGAR DA MÚSICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E O
ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes que está vinculado ao Instituto de Cultura e Arte- ICA, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

FORTALEZA-CE

2016

CLAUDIO FERNANDES DAMASCENO DA SILVEIRA

**O LUGAR DA MÚSICA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E
O ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES, que está vinculado ao Instituto de Cultura e Arte- ICA, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____ Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____ Prof. Dr. Gerardo Viana Junior Universidade
Federal do Ceará (UFC)

_____ Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil Universidade
Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Dedico esse trabalho à minha mãe, Maria da Conceição, que mesmo sem concluir o Ensino Fundamental soube conduzir a formação deste que escreve até esse momento.

Ao meu pai, Claudio Matias, formatador dos meus trabalhos acadêmicos.

Aos meus irmãos, Larissa e Leandro.

À Mariluce Ferreira Paz (eu sou um cara de sorte por possuir várias mães).

À minha avó paterna, mãe duas vezes.

À minha noiva, Samara Ramos, pois geralmente é ela quem escuta meus pensamentos e lê meus textos antes.

Ao meu orientador, Elvis de Azevedo Matos, por todos os seis anos (quatro de graduação e dois de mestrado) de acompanhamento, por acreditar não apenas neste projeto, mas nos outros que, ao longo dos anos, contribuíram de maneira significativa para a minha formação como docente e pesquisador.

Aos amigos, os parentes que a gente escolhe.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Ao Curso de Música da Universidade Federal do Ceará.

Aos professores Gerardo Viana Júnior e Paulo Meireles Barguil, por aceitarem participar da defesa do projeto e da defesa desta dissertação.

A todos que de uma forma, direta ou indiretamente, fizeram parte deste trabalho. A vocês, meus agradecimentos.

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”

(BELCHIOR, 1979)

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta examinar as relações entre o ensino de música e o espaço escolar. Para a reflexão teórica do tema, foram abordados pesquisadores que se debruçam sobre a educação musical no Brasil, como Sousa (2015), Penna (2009), Matos (2015), Fonterrada (2008), entre outros. Teóricos da Educação também contribuem para a argumentação, na perspectiva de debater a educação musical e o currículo das escolas. Para a aproximação do ensino de música com o espaço escolar, a pesquisa recorre a estudos de pesquisadores que escrevem sobre história da educação, arquitetura e espaço escolar. Serão abordados escritos de Frago (2001), Escolano (2001), Bencosta (2005), Kowaltowski (2011) e Sousa (1998). O estudo foi desenvolvido entre agosto de 2014 e julho de 2016. O período de coleta de dados ocorreu de julho a dezembro de 2015 em uma escola na Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará. Este estudo tem como metodologia o estudo de caso etnográfico. Autores como Andre (1995), Macedo (2010) e Severino (2007) fazem o aporte teórico que caracteriza a pesquisa como um estudo de caso etnográfico. Foram usados como recursos metodológicos para esta pesquisa: diário de campo, fotos, documentos e entrevistas realizadas com o núcleo gestor, professores e estudantes. A análise dos dados é feita no primeiro momento a partir de uma análise da história da escola e da construção dos seus espaços, em seguida são observadas as respostas dos questionários e as contribuições escrita no diário de campo. Por ultimo é apresentas as conclusões do autor sobre as descobertas de sua pesquisa.

Palavras Chave: educação musical; espaço escolar; currículo;

ABSTRACT

This research is designed to examine the relationship between the school space and the teaching of music. For the theoretical reflection of the topic, researchers that focus on musical education in Brazil were approached, as Sousa (2015), Penna (2009), Matos (2015), Fonterrada (2008). Educational theorists also contribute to the discussion with a view to discuss the musical education and the curriculum of schools. For talk about music education and the school space, the research draws on studies of researchers who write about the history of education, architecture and school space, as Frago (2001), Escolano (2001), Bencosta (2005), Kowaltowski (2011) and Sousa (1998). The study was conducted between August 2014 and July 2016. The data collection period was from July to December 2016 in a school in the metropolitan area of Fortaleza, Ceará. The methodology of this study is an ethnographic case. Authors such as Andre (1995), Macedo (2010) and Severino (2007) are the theoretical framework that characterizes research as an ethnographic case study. Were used as methodological resources for this research: field diary, photos, documents and interviews with the core manager, teachers and students.

Keywords: music education; school space; teaching;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do pátio de terra	61
Figura 2 – Foto do pátio cimentado.....	62
Figura 3 – Foto do Pátio antes da reforma que construiu o palco	63
Figura 4 – Foto de atividade artística.....	64
Figura 5 – Foto de atividade artística pela manhã.....	64
Figura 6 – Foto de uma apresentação em um palco de madeira	65
Figura 7 – Foto de atividade artística no pátio cimentado	65
Figura 8 – Foto de um coral de crianças cantando em um palco de madeira.....	66
Figura 9 – Foto de um coral de crianças cantando em um palco de madeira.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PIBIB Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROFARTES Mestrado Profissional em Artes

UECE Universidade Estadual do Ceará

UFC Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	11
2.0 O EU MÚSICO, O EU EDUCADOR	16
2.1 Os caminhos até a música	16
2.2 A formação (surgimento) de um educador	22
3.0 EDUCAÇÃO MUSICAL, ESCOLAS E LEIS	26
3.1 A educação musical nas escolas do Brasil	26
3.2 O lugar da educação musical no currículo	30
4.0 DIÁLOGOS ENTRE ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO DE MÚSICA	36
4.1 Um salto qualitativo para a música	36
4.2 Um lugar chamado escola	42
4.3 Uma forma silenciosa de ensino	50
5.0 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	56
5.1 O local da pesquisa	56
5.2 Objetivos e instrumentos para coleta dos dados	57
5.3 <i>Análise dos dados</i>	60
5.3.1 <i>O nascimento do palco</i>	60
5.3.2 <i>A dimensão educativa do espaço escolar e a educação musical</i>	68
5.3.3 <i>Expectativas de mudanças</i>	74
6.0 CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA O FUTURO	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	88
ANEXO	91

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está dividido em seis capítulos. Cada um deles disserta sobre aspectos importantes para a temática deste estudo. Esta introdução tem como objetivo abordar cada um dos tópicos, tratando da relevância deles para a pesquisa e sua sustentação teórica.

O EU ESTUDANTE O EU EDUCADOR

O segundo capítulo aborda minha experiência como estudante do Ensino Fundamental e Médio; sobre minhas vivências na Universidade Federal no Ceará, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e discorre sobre o ambiente familiar e escolar em que estava inserido. Para melhor abordagem do tema, o capítulo é dividido em dois tópicos.

Os caminhos até a música

Aborda as minhas experiências, especificamente, na escola de Ensino Básico, durante as aulas de Artes e as apresentações musicais; e minha percepção sobre o espaço escolar. Além disso, aborda minhas vivências musicais no meio familiar.

O principal teórico deste tópico é Bourdieu (2009). Seus conceitos de “habitus”, “campo” e “senso prático” demonstram como a escola, através do currículo e do espaço escolar, somados às vivências familiares, foram fundamentais para a construção de valores, de laços afetivos e para a escolha profissional. Também é abordada a dificuldade de conseguir estudar música em espaços formais. Para tanto, discorro sobre como consegui aprender a tocar violão, propondo um diálogo entre minhas experiências e aspectos importantes dos trabalhos de Menezes (2010) e Garcia (2011).

A formação (surgimento) de um educador

O segundo tópico versa sobre meu percurso na Universidade Federal do Ceará (UFC). Minhas experiências no Ensino Superior são importantes para a pesquisa, pois, durante minha permanência no Curso de Licenciatura em Música, como dito acima, surgiu a oportunidade de ser bolsista do PIBID. Nos quatro anos em que permaneci como bolsista, percebi que estava repetindo na escola em que ministrava aulas as mesmas experiências de quando era estudante do Ensino Básico, porém, agora, como educador/bolsista. Nesse momento, surgiram meus questionamentos sobre a influência do espaço escolar no ensino de música, tema que se tornaria objeto desta pesquisa de mestrado. Nesse tópico, lanço mão de artigos de Penna (2002), sobre a ausência de professores de música na escola, e de Alves (1985) a respeito das diferenças entre ser um educador e um professor.

EDUCAÇÃO MUSICAL, ESCOLAS E LEIS

Este capítulo tem como proposta apresentar ao leitor o trajeto que a Educação Musical trilhou no Brasil até os dias atuais. Divido o capítulo em dois tópicos, o primeiro apresentará como ponto de partida para a Educação Musical a chegada dos Jesuítas no Brasil e seu percurso até o século XXI. O segundo promove um panorama das leis e diretrizes da educação nos últimos 50 anos.

A Educação Musical nas escolas do Brasil

Este tópico sintetiza a História da Educação Musical no Brasil. Através dos estudos de Fonterrada (2008) e Quadros (2015) apresento os objetivos do ensino de música em cada momento histórico, os principais educadores musicais (suas reflexões e influências), além do principal projeto brasileiro de Educação Musical no século XX.

O lugar da música no currículo

Debate-se, neste ponto, a Educação Musical nas escolas. Um recorte dos últimos 40 anos permite perceber que a obrigatoriedade do conteúdo de música no currículo escolar é inconstante, autores como Penna (2009) e Barbosa (2008) permitem analisar o pensamento sobre o ensino de Artes e sua influência nas mudanças das Leis de Diretrizes de Bases da Educação, além das consequências do ensino de artes e de música na escola. As teorias sobre currículo de Silva (2007) e a concepção de Althusser (1983) acerca dos aparelhos ideológicos de Estado também integram esta discussão. Já a influência dos exames de seleção para as universidades sobre o currículo do Ensino Médio, também complementar a este debate, é colocada por Alves (2011). Esse tópico levanta ainda a hipótese sobre as possibilidades de influência mútua entre o ensino curricular obrigatório e o espaço escolar.

DIÁLOGOS ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO DE MÚSICA

O quarto capítulo tem como objetivo esclarecer como o espaço escolar é portador de um discurso que influencia na construção de determinados valores de comportamento, de afeto e de ordem nos sujeitos que nele estão inseridos. O capítulo demonstra que esse discurso se reflete no ensino de música na escola. O tema é apresentado através de três tópicos:

Um salto qualitativo para a música

Através dos estudos de Frago (2001) é abordada a diferença entre espaço e lugar; essa diferença é chamada pelo autor de “salto qualitativo”. Em seguida, esclareço como se dá essa conversão de espaço em lugar através dos conceitos de Milstein (2010) sobre corporização. A perspectiva da “experiência”, de Bondia (2002) funciona como ferramenta importante para um “salto qualitativo” do ensino de música no ambiente escolar. Autores como Alves (1985), Barguil (2006), Frabonni (2014) e Foucault (2002) também corroboram na abordagem do tema.

Um lugar chamado escola

O percurso histórico da escola, do seu prédio e do ensino de música são apresentados neste tópico. Os principais teóricos abordados são: Bencosta (2005), Kowaltowski (2011) e

Sousa (1998). Através de tais autores, busco explicar as principais mudanças dos modelos escolares em cada período histórico, objetivos sociais da escola e como esta alcançou um “salto qualitativo” nos termos propostos por Frago (2001). O paralelo das mudanças espaciais da instituição escolar com relação à música é permitido através do diálogo entre estes autores com Fonterrada (2008): seu estudo permite analisar qual era o pensamento dos professores e pesquisadores de música durante as principais mudanças da escola (currículo, prédio e espaço) e quais as influências dessas transformações no ensino de música.

Um modelo oriundo da Espanha, a escola Graduada, analisada através dos trabalhos de Frago (2005) e Sousa (1998), mostra-se importante para entender o processo de surgimento, desenvolvimento de uma nova proposta de prédio escolar também na realidade brasileira, pois, posteriormente, esse modelo foi importado para São Paulo. Autores como Barguil (2006), Cerqueira (2011) e França (1994) também dialogam de forma relevante no decorrer deste texto.

Uma Forma Silenciosa de ensino

A teoria crítica do currículo permite abordar o tema deste tópico através de um conceito do currículo oculto Silva (2007). Tal aspecto é importante para entender que, de maneira silenciosa, o espaço escolar comunica-se com alunos, professores, gestores, pais, entre outros profissionais da instituição. Em seus textos, Frago (2001) descreve com muita propriedade como o currículo oculto do prédio escolar condiciona silenciosamente mentes e corpos através da sua arquitetura, da distribuição dos espaços e da gestão dos sujeitos nele inseridos por meio de um programa educador que prioriza a vigilância, o controle e a disciplina.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos. No primeiro momento, explico o motivo da escolha de uma escola para a coleta dos dados e o que caracteriza esta pesquisa como um estudo de caso etnográfico. Em seguida, apresento as ferramentas utilizadas na coleta dos dados. Através do estudo de André (1995), é possível apresentar as vantagens de utilizar um estudo de caso etnográfico como processo

metodológico em minha pesquisa e que instrumentos são mais apropriados para observar e analisar o objeto de estudo. Por fim, estabeleço um diálogo com autores do referencial teórico que utilizaram a mesma metodologia em suas pesquisas. Em um segundo momento, parto para a análise crítica dos dados levantados. O principal autor do qual lanço mão neste momento é Frago (2001), mas outros autores citados durante a dissertação, como Barguil (2006) e Bourdieu (2008), também são abordados durante a exposição do tema. Por último, apresento reflexões sobre como desenvolver o debate sobre espaço escolar com professores e gestores.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA O FUTURO

Por último apresento as conclusões do estudo. Nesse apresento minhas reflexões sobre o que aprendi e descobri durante a realização pesquisa sobre a construção de um lugar para a música na escola e a importância da localização de espaços construídos a partir da história da escola Carneiro de Mendonça. Destaco também a necessidade de mais estudos para ampliar o debate e aprofundar o tema dada a relevância do diálogo da Educação Musical e o espaço escolar.

2. O EU MÚSICO, O EU EDUCADOR

2.1 Os caminhos até a música

O estudo sobre as influências do espaço escolar no ensino de música levou-me às minhas memórias, fazendo-me lembrar de todo meu percurso dentro e fora da escola até tornar-me músico graduado, professor e pesquisador. O exercício de refletir sobre nossas memórias torna-se relevante porque estas são mais do que lembranças de fatos, mas sim potenciais influências, de maneira consciente e/ou inconsciente, sugerindo-nos que caminho escolher, que comida pedir e que profissão optar. Nossas memórias e experiências fazem parte do conceito que Bourdieu (2009) intitula “habitus”, quando incorporamos uma memória, no futuro, ela irá influenciar direta e/ou indiretamente nosso percurso individual e nossas escolhas, fornecendo-nos um “senso prático” objetivo sobre quais escolhas são possibilidades e quais não são. Nosso “senso prático” é formado a partir do agrupamento social em que estamos inseridos, como, por exemplo, escola, família, igreja e grupos de amigos.

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistema de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “reguladores” sem em nada ser produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87)

Possuo muitas lembranças da minha infância, algumas são bem emotivas, outras traumáticas, como uma carreira¹ que levei de um cachorro quando criança, lembranças da minha rotina na escola, das festas de fim de ano na casa da minha avó paterna e da minha boa convivência com meus primos e amigos da Rua Dona Leopoldina, nº 250, no Centro de Fortaleza. Mas, para o que se pretende neste estudo, será necessário retornar aos meus dez anos. É nessa idade que começo a ter contato de maneira mais íntima com a música e a lembrar com mais profundidade das minhas experiências com ela nos espaços escolar e familiar. Deste modo, procuro analisar o “senso prático” que ambos os ambientes construíam com relação à música.

¹ Termo cearense que significa fugir correndo.

Nessa idade eu não morava com minha mãe (Maria da Conceição), pois meus pais se separaram quando eu tinha dois anos. Como sofria constantemente com asma e a casa da minha mãe (construída em condições precárias) não ajudava a controlar as crises, minha avó conseguiu convencer minha mãe a me deixar morar com ela com o seguinte argumento: “Conceição, tu mata esse menino” (anos depois minha mãe me contaria essa história).

Cursava a quarta série do primeiro grau menor² no colégio Objetivo. A escola funcionava em um prédio localizado na Rua Dona Leopoldina. No edifício, que existe até hoje, funcionou posteriormente uma faculdade particular e uma secretaria da prefeitura de Fortaleza. Com alguma frequência, passo em frente ao prédio e lembro-me dos antigos amigos, professores, da quadra esportiva, do pátio, da cantina e da sala de aula. Escolano (2001), quando adulto, visitou sua antiga escola e fez um relato oportuno sobre memória e espaço escolar:

As salas de aula lhe parecem sem dúvida menores; os corredores, mais estreitos; a escadaria, pela qual lhe subia ao andar superior [...] com menos degraus; o pátio do recreio, muito reduzido. Como poderíamos – ele – pensou brincar e nos mover nele [...]. Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal. (ESCOLANO, 2001, p.22)

Infelizmente, não tenho como entrar na minha antiga escola, já que o prédio se encontra fechado, mas suponho que meu relato seria semelhante ao do autor.

Morava com minha avó paterna, passava os fins de semana e feriados na casa de minha mãe ou de meu pai. Nos anos 1980, tanto meu pai quanto minha mãe e meus tios maternos estavam na adolescência, eram jovens adultos. Nesse período, para pessoas dessa faixa etária, o rock nacional era a música predominante no mercado da “indústria cultural”³, por esse motivo todos eles escutam bandas desse gênero, como Legião Urbana, Titãs e Engenheiros do Hawai, entre outras.

Meu avô materno, Vilamar Damasceno, é um conhecido músico aqui do Ceará, tocava violão muito bem, mas não possuo recordação dele devido à sua morte prematura, em 1989, quando eu tinha apenas quatro anos de idade. Meus tios maternos, ao contrario de mim, conviveram muito com ele e com os músicos que frequentavam sua casa. Lançando mão de

2

Nomenclatura anterior para o quinto ano do Ensino Fundamental.

3

O teórico ADORNO utiliza essa expressão para abordar as relações entre as artes e a indústria.

Bourdieu (2009), pode-se dizer que o “campo social” em que estavam inseridos era propício a desenvolverem interesse por música.

A noção de campo pode ser entendida como um espaço estruturado onde os agentes orbitam. A força de atração entre os agentes decorre de habitus semelhantes que geram interesses próximos e forma de compreensão de realidades similares. (ALBUQUERQUE, L, ROGERIO; SALES, 2012. p. 32).

Não por acaso, três dos meus tios maternos tocam um ou mais instrumentos musicais e outro trabalha com instalação de som para bandas. Somente minha mãe não toca nenhum instrumento, mas se mostra uma ouvinte frequente. Na minha infância, minha mãe morava com meus tios em uma casa no bairro Parque Araxá, em Fortaleza, e, portanto, era comum, nos fins de semana que passava em sua casa, encontrar meus tios tocando violão, teclado, cantando ou ouvindo música. Era trivial para mim, em alguns momentos, não apenas escutar música, mas poder entrar em contato com algum instrumento musical e cantar. A música estava sempre presente naquele espaço.

Em 1995, minha mãe se mudou para São Paulo junto com seu segundo esposo. Dois anos depois, no meu aniversário de doze anos, ganhei dois presentes do meu pai: um CD da Legião Urbana Nº2 e uma passagem para visitá-la na capital paulista. Lembro-me de escutar incansavelmente esse CD e outros dois da mesma banda. Em julho daquele ano viajei para São Paulo e no, final de 1997, fui novamente, desta vez para morar lá.

O período de três anos em que vivi na capital paulista foi um período em que meu interesse por música ficou limitado a escutá-las. Infelizmente, o ensino de música no Brasil era (e ainda é) muito caro. No bairro da Liberdade, onde morava, não possuía uma escola pública de música e na escola em que estudava não havia nenhuma atividade voltada para a área. Minha mãe não tinha como comprar um violão ou levar-me a um local onde poderia ter aulas de música, também devido a seu horário de trabalho.

A questão não é tão simples de ser respondida, uma vez que está ligada, desde fatores subjetivos, como desejo da criança ou jovem, história de envolvimento com a música na vida ou grupos de amigos, mídias a que estão expostas, até fatores objetivos, como a condição financeira de pagar uma aula ou curso de música e até mesmo, principalmente nas grandes cidades, o deslocamento dessa criança ou jovem ao local onde ocorrem esses cursos. (MENEZES, 2010, p.61)

As escolas públicas do Brasil acabam por excluir o ensino de música do seu espaço (tema que será aprofundado no capítulo seguinte), mas caso existisse mais música na escola, 18

já na década de 1990, minha relação afetiva com ela certamente seria mais simbólica em minhas memórias. Porém, a escola que estudei em São Paulo, Presidente Roosevelt⁴, oferecia pouco contato com a música, seus espaços também não faziam nenhuma referência à existência dela naquele local. Eventualmente, na semana cultural, uma banda formada por alunos se apresentava num pequeno palco cercado por grades, na quadra de esportes.

Em 2001 eu, minha mãe e irmã, voltamos a morar em Fortaleza na mesma casa do Parque Araxá. Entre 14 e 15 anos de idade, as crises de asma eram raras e a casa tinha condições melhores, logo, fiquei morando com minha mãe quando voltamos. A casa continuava movimentada, pois moravam nela meu tio, sua esposa e dois filhos; um tio solteiro; minha mãe, minha irmã e eu. No quarto do meu tio solteiro sempre tinha um violão e, como a porta sempre estava aberta, não demorou muito para que eu decidisse que ia aprender a tocar aquele instrumento.

Quando disse ao meu tio que queria aprender violão, ele me apresentou uma ferramenta que me acompanhou durante todo meu processo de aprendizagem: as revistinhas⁵ especializadas, vendidas em banca de jornal, que compilavam uma série de músicas de artistas variados e os acordes para tocá-las. Esse método de iniciação ao violão por revistinhas era muito comum entre os anos 90 e 2000. Com o avanço da tecnologia e a facilidade de acesso à internet, as revistas possuem agora uma tiragem menor e ficaram menos populares, já que, na atualidade, os sites de cifras⁶ e as videoaulas em redes sociais como o Youtube são mais utilizados. Garcia (2011), em artigo no qual discorre sobre a formação musical de profissionais e amadores de João Pessoa (PB), reflete bem sobre as várias possibilidades de como se dá esse processo de aprendizagem.

Passei a maior parte do tempo autodidata mesmo. Aos 15 anos, consegui um violão e comprei umas revistinhas de cifra, depois vieram as tablaturas disponíveis na net assim como revistas tipo Guitar Player e Guitar Class. Depois, no YouTube, peguei umas videoaulas também, mas sempre pegando coisas de ouvido. (GARCIA, 2011. P. 57)

Por motivos que desconheço, o violão do meu tio, certo dia, desapareceu. Como já estava totalmente seduzido pelo instrumento, elaborei a seguinte estratégia para continuar

⁴ Escola de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo.

⁵ As bancas de jornal vendem revistas que ensinam a tocar músicas no violão. O método é simples e fácil, já que mostram quais os acordes a tocar e em que momentos trocá-los.

⁶ Cifras também demonstram como devemos posicionar os dedos das mãos no violão para tocá-lo.

aprendendo os acordes: arranquei um pedaço da tabua que pertencia à grade de madeira da minha cama e desenhei nela as cordas e a divisão das casas⁷. Minha mãe, ao ver esse rudimentar projeto de braço de violão, fez um esforço e comprou um instrumento para mim. Para onde ia, carregava meu violão, que se tornou um prolongamento de algo bastante importante para mim e negligenciado pela escola: minha identidade.

No Colégio São Paulo⁸, onde cursei todo o Ensino Médio, acabei encontrando amigos que tocavam ou estavam aprendendo a tocar violão. Das lembranças que guardo, este era um período de trocar e emprestar revistinhas, de aprender novas músicas observando outros violonistas amadores e de tocar violão junto com os amigos. Minhas melhores lembranças do colégio são sobre rodas de violão nos corredores, no estacionamento, na sala de aula no intervalo ou após as aulas e as experiências que elas me proporcionavam. Não tínhamos aula de artes ou música, nenhuma referência espacial (decorativa que fosse) a artes e suas linguagens (cênicas, visuais e música). Porém, a música sempre se fazia presente no espaço escolar, meus amigos e eu éramos a resistência e a presença dela na escola.

Mesmo tendo um grande interesse por música, minha escolha para prestar vestibular foi Engenharia de Pesca. Fiz o certame três vezes para essa graduação, sendo eliminado sempre na segunda fase do vestibular. Nesse período, trabalhava e estudava em cursinho pré-vestibular, mas, uma coisa sempre permaneceu: a música e meu violão. Fazendo minhas leituras para a pesquisa deparei-me com o seguinte parágrafo do artigo “Expressão musical: um caminho para o desenvolvimento humano”:

O aprendizado musical e artístico, em geral, pode servir de subsídio para a criação de vários aspectos importantes na construção de um ser humano mais equilibrado, consciente de si e do contexto sociocultural no qual está inserido. O desenvolvimento da habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, pode fazer aflorar no indivíduo a sensação e o entendimento de sua importância como sujeito que detém conhecimento específico, valorizado dentro de seu grupo social. (REIS; COOPAT, 2012. p.69)

Hoje percebo que a música contribuiu de forma significativa para a construção da minha identidade como indivíduo, ela estava para mim assim como eu estava para ela. No entanto, entendo que não optar por um curso de música foi um reflexo, ainda que de maneira inconscientes, das minhas poucas experiências musicais na escola.

7

Chamamos de casas a divisão no braço no violão.

8

Escola Particular de Fortaleza. Atualmente a escola não existe mais.

Durante minha vida escolar as aulas de Artes aconteciam no mesmo local em que as outras disciplinas também eram realizadas, somente as aulas de Educação Física aconteciam em um espaço diferente. Quase sempre as atividades eram restritas às artes plásticas e com o objetivo de colorir desenhos pré-confeccionados para as datas comemorativas ou para as capas do caderno de provas. Aulas de música, apenas uma e mal sucedida, o professor desistiu durante a primeira aula.

As escolas em que cursei o Ensino Fundamental (1991-1999) e Médio (2000-2002) não possuíam um espaço para apresentações artísticas e, quando aconteciam, eram adaptadas à quadra, um palco era construído provisoriamente com madeira e ferros. Na quadra de esportes, eu e meus amigos cantamos para nossas mães “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos, na festa do Dia das Mães do Colégio Objetivo, em 1995. Na Escola Presidente Roosevelt, como disse anteriormente, a banda da escola fazia suas apresentações no pequeno palco na lateral da quadra.

Enquanto aluno, não tinha percepção sobre esse aspecto, porém, o espaço escolar e sua arquitetura ensinam valores e atitudes, ao mesmo tempo que possibilitam ou não atividades, e privilegiam alguns espaços em detrimento de outros. O “campo social” da escola ensinou-me que a música não era uma escolha, neste local a música estaria sempre em segundo plano, seja no aspecto espacial ou curricular.

Geralmente, as surdas injunções e os chamados silenciosos à ordem das estruturas do espaço físico apropriado são uma mediação através das quais as estruturas sociais se convertem em estruturas mentais e em sistemas preferenciais (BOURDIEU, 2009, p. 162)

A opção de me tornar um profissional da música não existia em minhas perspectivas. No âmbito familiar, não foi diferente, mesmo pertencendo a um forte “habitus” musical, somente um tio e meu avô tomaram a música como profissão. Assim, pode-se dizer que o “senso prático” da escola e da minha família não era favorável, logo, a música não era uma escolha objetiva.

No ano de 2008, lendo sobre os cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, descobri que a instituição possuía o Curso de Educação Musical desde 2006 e que não exigia um teste de aptidão. Optei por prestar o vestibular para Educação Musical ao invés de Engenharia de Pesca. Minha mãe esboçou uma reação tão natural que, na verdade, não tenho uma memória exata do que ela disse. Já meu pai ficou muito preocupado com meu futuro e,

em uma de nossas conversas, disse que convidaria um amigo músico para conversar comigo sobre as dificuldades e incertezas da profissão, na tentativa de convencer-me a mudar de ideia. Ele acabou não levando adiante esse plano quando percebeu que a minha decisão já estava tomada.

O fato de ter-me inscrito no vestibular para Música, no qual a dificuldade de acesso era menor devido à baixa concorrência, não significou menos estudo de minha parte. Fiz curso pré-vestibular durante seis meses e com frequência ia à casa de meu amigo Augusto, que possui graduação em História, para ter aulas da disciplina, devido à exigência de uma prova específica desta área na segunda fase do certame. Logo, não foi surpresa quando o resultado final do vestibular saiu e eu tinha sido aprovado.

E assim, de maneira até pouco provável, a música venceu.

2.2 A formação de um educador

Quando entrei no curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2009, meu objetivo era melhorar meus conhecimentos como músico instrumentista e trabalhar como músico em Fortaleza. Matos (2015) demonstra que esse pensamento é frequente nos alunos que ingressam no curso de Música da UFC. “Na verdade, o que ocorre é que, no início do curso, muitos estudantes rejeitam a ideia de trabalhar como professor e declaram que só estão ali para desenvolver suas habilidades como instrumentistas” (MATOS, 2015. p. 72).

Infelizmente, a rejeição à docência é comum em estudantes de licenciatura em Música no Brasil. Penna (2002), através de dados quantitativos e qualitativos, observa que essa ocorrência é muito comum.

Já que uma licenciatura, por definição, forma professores para a educação básica, cabe indagar onde se encontram os demais formandos em Música. Embora não disponhamos de um levantamento sistemático a respeito, sabemos que vários de nossos ex-alunos (mais de 14, em todo caso) atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas, que são instituições mais valorizadas socialmente e que podem possibilitar ‘uma melhor remuneração’. (PENNA, 2002. p. 16)

Estariam os cursos de licenciatura em Música obtendo êxito em sua função essencial? Penna, no mesmo artigo, aponta as condições de trabalho e o baixo salário como alguns motivos para essa “evasão” dos professores das escolas públicas de ensino regular.

O mesmo artigo de Penna (2002) mostra que licenciados em música atuam como professor, porém, não na escola regular, mas nas especializadas em ensino de música. Com base nesses dados, a autora levanta a seguinte questão: “Até que ponto a reduzida presença da música na Educação Básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de Ensino Fundamental como um espaço de trabalho seu?” (PENNA, 2002. p.17). Parece-me prematuro afirmar que a educação musical relute em reconhecer a escola regular como um espaço de trabalho seu, porém os cursos de licenciatura são fundamentais para reverter esse paradigma.

O início do curso de licenciatura foi muito estimulante, como não tinha feito nenhum curso de música antes, o primeiro semestre foi muito esclarecedor e motivador, principalmente nas aulas de violão, aprendendo escalas, campo harmônico, formação dos acordes.

Um ano depois de meu ingresso no Curso de Educação Musical da UFC, apareceu a oportunidade de uma nova modalidade de bolsa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Decidi inscrever-me sem saber exatamente quais seriam as minhas atribuições como bolsista. Depois de duas fases, fui aprovado na seleção.

Chagas (2015), em seu estudo sobre o PIBID de música e pedagogia, esclarece que “o PIBID surge com uma proposta para evitar a evasão do graduando em licenciatura e incentivar sua atuação como futuro professor” (CHAGAS, 2015 p.15). O Bolsista recebe auxílio da professora regente da sala de aula, de uma supervisora (professora bolsista do PIBID) na escola de atuação e de um coordenador de área.

Acredito que este modelo gestão é adotado para que a inserção do bolsista aconteça da maneira mais natural e harmônica possível. Nossa atribuição era ir à escola, ficar em sala de aula, ministrar aulas sempre que nos sentíssemos confortáveis e participar das reuniões de planejamento. No caso do PIBID de música, o coordenador de área decidiu uni-la à pedagogia. Chagas (2015) nos aponta o motivo da união das áreas e a dinâmica na escola:

Os professores coordenadores (Elvis Matos e Inês Mamede) acreditavam que as trocas de vivências ocorridas entre estudantes das duas licenciaturas poderiam gerar possibilidades inovadoras na prática docente dentro da escola [...] O trabalho

acontecia da seguinte forma: dentro da sala de aula ficavam dois estudantes, um de música e um de pedagogia (CHAGAS, 2015, p. 14)

Depois de um sorteio entre os bolsistas, foi decidida a escola em que atuaria: a Escola de Ensino Fundamental Martinz de Aguiar⁹. Restava, então, escolher a turma. Entre as opções que se apresentaram, optei por acompanhar a turma do Infantil IV. Hoje avalio que essa escolha contribuiu bastante para meu desenvolvimento como docente, pois não existe¹⁰ na graduação uma disciplina voltada especificamente para musicalização infantil. Coube-me então pesquisar livros e métodos para planejar e executar as aulas e os projetos. Uma grande dificuldade no início deste processo foi conciliar as aulas de música com as de pedagogia, já que atuávamos juntos em uma mesma classe. Depois de um tempo conseguimos estabelecer uma estratégia de abordagens nas aulas.

No ano de 2010, nós, bolsistas, e as supervisoras do PIBID da escola Martinz de Aguiar, planejamos um projeto de intervenções musicais com o nome de Terça Maior. O projeto possuía o objetivo de organizar recitais didáticos nos quais aspectos musicais e pedagógicos estivessem alinhados em um único evento. Decidimos fazer a primeira apresentação no pátio da escola devido à falta de um espaço mais apropriado como teatro, anfiteatro ou até mesmo auditório.

Como esperado, as crianças ficaram em uma posição desconfortável, os últimos, para poderem ver a apresentação, tinham que ficar de pé, já que nós professores /artistas estávamos no mesmo plano que os alunos. Posteriormente, planejamos uma nova apresentação, desta vez na quadra esportiva. A apresentação foi muito ruim – além da péssima estrutura de som da escola, o espaço da quadra despertou naturalmente e inconscientemente nas crianças um desejo de movimento, já que é este o lugar da Educação Física, local onde elas jogam bola, brincam e se divertem. Refletindo sobre o projeto, veio-me a seguinte questão: de que forma a falta de um local adequado para as apresentações musicais (artísticas) influencia (ou não) a maneira como a música é entendida pela comunidade escolar?

Um dos últimos projetos que realizei no PIBID foi a formação de um grupo de percussão com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Procurando um pedestal de teclado no almoxarifado da escola, descobri que existiam, guardados, instrumentos musicais de brinquedo. Após uma análise, percebi que era possível usá-los no projeto. Levei-os para a

⁹ Escola de Ensino Fundamental do Município de Fortaleza-Ce. Localizada no bairro Elery

¹⁰ Na época em que cursei a graduação em música não existia uma disciplina, atualmente já existe.

sala de aula, ensinei as células rítmicas aos alunos, dividi os instrumentos e começamos a tocar. Alguns minutos depois, apareceu na porta da sala um aluno da sala vizinha com o seguinte recado: “A tia tá pedindo pra tocar mais baixo”. Passei a ensinar percussão no refeitório e, mais uma vez, entrei em conflito com o espaço físico da escola. Meu questionamento agora era: “por que não existe um lugar para as aulas de música?”.

É importante ressaltar a participação dos alunos e das alunas nos projetos realizados pelo PIBID no espaço escolar. Eles e elas gostavam de participar das aulas e das apresentações artísticas. A surpresa de uma aula de música e a expectativa de uma apresentação despertavam nos estudantes uma sensação diferente da rotina da escola. Quando montamos um coral para homenagear as mães, a apresentação ocorreu no pátio da escola e era perceptível a felicidade deles; no momento que foi necessário o deslocamento das aulas de percussão para o refeitório, os alunos não demonstraram desconforto com o local da aula, a participação e o envolvimento com o projeto era o mesmo. Embora houvesse desconforto de minha parte por estar ministrando aulas e apresentando performances musicais em estruturas que julgo inadequadas, parece-me que os alunos não entendiam isso como um déficit da escola.

Em fevereiro de 2014 formei-me em Música, optei pelo caminho do magistério, contudo, conclui que desejo ser mais do que um professor de música: um educador. Embora pareçam sinônimas, na verdade são ideias bem diferentes. Alves (1985) explica a diferença entre um professor e um educador:

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças, e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente, o educador é um mau funcionário, por que o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição [...] E é neste espaço-tempo político-institucional que existe esta entidade contraditória que recebe salário, tem CIC, RG e outros números, adquire direitos, soma quinquênios, escreve relatórios, assina lista de presença e quantifica os estudantes: o professor. (ALVES, 1983.p. 15)

É impossível desassociar minha formação como educador das minhas experiências como estudante do curso de Música da Universidade Federal do Ceará e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Nesses dois ambientes, mudei meus paradigmas sobre o que é educação e qual o meu papel como educador.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL, ESCOLAS E LEGISLAÇÕES

3.1 Educação musical nas escolas do Brasil

A educação musical no Brasil existe podem ser estudadas desde o estudo das primeiras civilizações brasileiras. Para esta pesquisa, iremos fazer um recorte da chegada da ordem Jesuíta até a atualidade. Fonterrada (2008) explica que, nesse primeiro momento, a Ordem Jesuíta orientou não apenas o ensino de música no Brasil, mas foi a principal instituição responsável pela Educação Formal do século XVI até o período colonial. Os métodos usados pelos Jesuítas tinham como objetivo a conversão dos índios brasileiros à cultura europeia.

Durante o período colonial, a situação pouco mudou: a educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeu, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que utilizavam repetições, memorizações e averiguações de aprendizados. É preciso que se diga que, então, o ensino de música se dava pela prática musical e pelo canto. (FONTERRADA, 2008, p. 209)

Como a educação musical ficou sob a orientação da Ordem Jesuíta, mudanças significativas com relação à educação musical só foram ocorrer em 1808, quando a corte portuguesa transferiu-se para o Brasil, fugida da pressão que Napoleão Bonaparte fazia para que Portugal rompesse relação com os Ingleses. Com a vinda da família real para o Brasil, a música saiu dos “muros” da igreja e ocupou outros espaços, “estendeu-se aos teatros, que costumavam a receber companhias estrangeiras de ópera, operetas e zarzuelas¹¹”, não é surpresa que o repertório europeu era o utilizado. (FONTERRADA, 2008, p. 211).

Alguns fatos do século XIX merecem destaque. Em 1854, foi homologado o ensino de música nas escolas públicas, deveria ser ensinado em dois níveis noções de música e exercício de canto. Em 1889, 24 anos depois, criou-se uma formação especializada do professor de música. (FONTERRA, 2008). Posteriormente, em 1890, regulamentou-se o ensino de “elementos de música” nas instituições escolares primárias de âmbito nacional e estabeleceu-se que as aulas deveriam ser ministradas por professores de música contratados por concurso público (ALBUQUERQUE, L, BENEVUTO, ROGÉRIO, 2012).

11

Gênero dramático de origem espanhola que alterna cenas cantadas, faladas e dançadas.

Também é importante ressaltar que, nesse momento, o conceito de educação musical possuía características diferentes das que percebemos na atualidade:

Até o período da República Velha, os aspectos metodológicos relacionados à Educação Musical no ambiente escolar estavam atrelados ao ensino do tipo tradicional, que se caracteriza pela formação musical dos estudantes de forma conteudística e teórica (valorização da notação musical); os conteúdos aprendidos eram fragmentados e descontextualizados com a realidade social e com o cotidiano do aluno (repertório europeu); [...] havia uma desvinculação bastante significativa entre teoria e prática musical e; a preocupação estava centrada no resultado e não no processo de aprendizagem musical. (ALBUQUERQUE, L, BENEVUTO, ROGÈRIO, 2012, p230-231)

Mesmo com a criação de um “curso” para a formação de professores e com a inclusão da música nas escolas públicas, a educação musical no Brasil não se firmou e ainda hoje não se estabeleceu efetivamente.

O período entre o final do século XIX e o início do século XX é marcado por transformações econômicas e sociais. Surge nesse ínterim uma nova concepção de Educação Musical, os “métodos ativos”. Fonterrada (2008) alerta que os “métodos ativos” não são necessariamente métodos, mas uma proposta diferente de musicalização: uma abordagem que já não é focada na prática musical, mas no ensino de música como preparação para o ensino de instrumento.

Dentre os educadores que se destacaram nessa metodologia, destaco, particularmente, Zoltan Kodaly. Opto por separar este educador devido ao fato deste influenciar um dos principais projetos de Educação Musical no Brasil no início do século XX, o canto orfeônico.

Zoltan Kodaly nasceu na Hungria, em 1882. Filho de músicos, aprendeu a tocar piano e violino quando ainda era criança. Sua proposta de ensino tem como proposta:

Ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano e utilizar-se, também, do monossolfa, um sistema que alia sinais manuais às notas musicais. Esse sistema ajuda crianças a “ler” os sinais e a transformá-los em sons. Outro sistema utilizado por Kodaly é o Tonic Solfa, que trabalha a leitura relativa, em que os nomes das notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si são dados para os graus da escala maior, em qualquer tonalidade, enquanto a escala menor corresponde a lá, si, dó, ré, mi, fá e sol. (FONTERRADA, 2008, p. 155-158)

O método de Kodaly também propõe uma união do ensino de música com o sistema educacional do País, o foco no canto coletivo e o uso de música folclórica e nacionalista. (FONTERRADA, 2008)

As propostas de Kodaly influenciam educadores musicais até hoje. No início do século XX, o compositor brasileiro Heitor Villa Lobos, inspirado no método proposto por Kodaly, projetou e implantou no Brasil “O Canto Orfeônico”. Existem muitas similaridades com as propostas metodológicas desse projeto e as ideias de Kodaly. “Villa-Lobos, em uma de suas viagens a Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com a proposta de Kodaly, achando-a perfeitamente adequada a escolas brasileiras” (FONTERRADA, 2008, p. 212).

O projeto de Villa Lobos para a educação musical nas escolas brasileiras também merece destaque. Como Quadros (2015) descreve, O canto Orfeônico esteve presente como conteúdo obrigatório a ser ensinado nas escolas brasileiras por aproximadamente 30 anos, entre às décadas de 1930 e 1960. Villa-Lobos, assim como Kodaly, acreditava que a música deveria ser parte da vida das pessoas, “o propósito principal de Villa-Lobos era despertar o gosto das pessoas pela música e ensiná-las a ouvir” (QUADROS, 80, p.80).

Assim como o modelo de Kodaly, a música folclórica também foi adotada como repertório no Canto Orfeônico:

[...] como proposta do Canto Orfeônico houve um grande trabalho de resgate e de valorização do folclore nacional, com a realização de expedições para vários lugares do País para a coleta de canções tradicionais de cada povo. O autor utilizava algumas dessas canções como base para o desenvolvimento da sua proposta didática (QUADROS, 2015, p.81)

O alinhamento da proposta metodológica com a educação formal nas escolas também é percebido. Através do Decreto de Lei nº 19.890 (BRASIL, 1931) o ensino de música passou a ser obrigatório para os três primeiros anos da educação secundária (a base curricular deveria ser o Canto Orfeônico). Uma série de leis e atitudes demonstra como o projeto criado por Villa-Lobos ganhou destaque e teve apoio do governo federal.

Ainda na década de 1930, foi criado um órgão (Secretaria de Educação Musical e Artística) com a missão de formar professores para ministrarem as aulas de música nas escolas. Em 1934, o Decreto de Lei nº 24.794 ampliou a obrigatoriedade das aulas de música para todos os estabelecimentos que eram administrados pelo Ministério da Educação e Saúde. O mesmo decreto deixa como opcional o ensino do Canto Orfeônico nas universidades. Durante os anos seguintes, o projeto ganhou força e, em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Segundo Quadro (2015), inicia-se “um intenso processo de

busca de formação no campo da música para atender às necessidades exigidas por lei” (2015, p.84)

Porém, se com relação a leis, decretos e apoio do Governo de Getúlio Vargas o Canto Orfeônico destacava-se, a efetivação nas escolas não se concretizava. O difícil acesso aos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro devido à qualidade das estradas e o tamanho territorial do Brasil dificultavam a formação dos educadores, por consequência não existiam professores suficientes para todas as escolas.

O Canto Orfeônico deixou de ser obrigatório em 1961, quando foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 4.024. Esse documento “[...] não faz mais qualquer menção à presença do canto Orfeônico na escolar regular e apenas institui em forma de “norma” para a escola de Educação Básica “atividades complementares de iniciação artística” (ALBUQUERQUE, L, BENEVUTO, ROGÉRIO, 2012, p. 230-232)

De 1930 a 1980, os educadores musicais brasileiros se debruçaram cada vez mais nos “métodos ativos” de educação musical, alguns nomes se destacam nesse período com relação a essa proposta de musicalização, como, por exemplo, Gazy de Sá, Sá Pereira, Isolda Bacci, entre outros. Cada um desses educadores musicais desenvolveu uma metodologia própria, mas em sintonia com as ideias de Educação Musical encontradas na Europa e nos Estados Unidos desde o século XX, como o uso do corpo, e o ensino desvinculado do instrumento musical e mais voltado à prática.

Um ponto em destaque para esse momento é que os professores de música optaram por não realizar sua prática docente em escolas públicas, mas em redes de ensino privado de música (FONTERRADA, 2008). As consequências dessa atitude serão aprofundadas no próximo tópico, mas os métodos desenvolvidos por esses pedagogos continuam contribuindo para a educação musical no Brasil.

Até o momento (espero que para sempre), a música se encontra novamente como componente curricular obrigatório da escola. A longa trajetória que culminou com a lei Nº 11.769/08, que regulamenta sobre esse aspecto, será o tema do próximo tópico. Como esperado, novos desafios apareceram e continuarão a aparecer para a educação musical, principalmente no âmbito escolar. Considero que a tecnologia seja um dos principais desafios no momento. De acordo com SOUSA (2015):

Com o auxílio das tecnologias, as chamadas Tecnologias de Informação e comunicação – TICs – e com os ambientes de aprendizagem virtual, o processo de aprendizagem musical deixa de ocorrer apenas num certo espaço de tempo ou num determinado local, passando a ser contínuo, ininterrupto. Essa mudança radical e veloz traz desafios tanto para os alunos quanto para as instituições de ensino. Um deles é como trabalhar com os alunos a escolha dos meios e dos conteúdos com os quais se põem em interação diariamente em contato com as mídias, entendidas como meios de comunicação. (SOUSA, 2015, 33)

Concordo com a argumentação da autora e acredito que os métodos de musicalização devam, cada vez mais, alinhar o aprendizado com a tecnologia.

Por fim, importante esclarecer que nem todos os educadores e ambientes de ensino formal adotam os “métodos ativos” para as aulas de música. Ainda hoje encontramos escolas que adotam procedimentos com foco em leitura e escrita, e na habilidade de tocar um instrumento musical com virtuosismo. A música na escola não tem esse objetivo.

O tópico a seguir, como dito, apresenta os caminhos e as dificuldades que a educação musical encontrou e encontra para se desenvolver nas escolas brasileiras.

3.2 O lugar da música no currículo

Química

Compositor: Renato Russo

Estou trancado em casa e não posso sair
Papai já disse, tenho que passar
Nem música eu não posso mais ouvir
E assim não posso nem me concentrar.
Não posso nem tentar me divertir
O tempo inteiro eu tenho que estudar
Fico só pensando se vou conseguir
Passar na porra do vestibular

Não saco nada de Física
Literatura ou Gramática
Só gosto de Educação Sexual
E eu odeio Química
Química

Chegou a nova leva de aprendizes
Chegou a vez do nosso ritual
E se você quiser entrar na tribo
Aqui no nosso Belsen tropical
Ter carro do ano, TV a cores
Pagar imposto, ter pistolão
Ter filho na escola, férias na Europa
Conta bancária, comprar feijão
Ser responsável, cristão convicto
Cidadão modelo, burguês padrão
Você tem que passar no vestibular

Não saco nada de Física
Literatura ou Gramática
Só gosto de Educação Sexual
E eu odeio Química
Química
Química!

O compositor e cantor Renato Russo (1960-1996) escreveu “Química” quando era estudante. Através da letra da canção, podemos perceber quais eram suas impressões e sentimentos sobre o que era ensinado na escola e qual era o objetivo da instituição na visão do autor. O primeiro registro fonográfico desta música está no LP “Cinema Mudo” (1983), da banda “Os Paralamas do Sucesso”. Trinta e dois anos depois me faço a mesma pergunta, essência desta letra: o que aprendemos na escola e para que aprendemos?

O campo da ciência que estuda esta questão chama-se Currículo. Segundo Barguil (2006) “O currículo é uma artefato escolar, inventado na passagem do século XVI para o século XVII”. Silva (2007, p.15) o descreve da seguinte maneira: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir o currículo.” Existem várias teorias curriculares – tradicional, pós-moderna, crítica –, mas de maneira geral “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados”. (SILVA, 2007)

Existem os estudos que abordam sua análise a partir de uma proposição tradicional, preocupada com os métodos de ensino que possibilitem a aprendizagem e possuam

ferramentas que possam medir se os conteúdos e habilidades foram difundidos de maneira satisfatória. Há os que propõem seu exame com uma leitura crítica, na qual os aspectos de ideologia e reprodução do *status quo* são levados em consideração, na busca por compreender o assunto de forma mais profunda (SILVA, 2007).

Para esta pesquisa é importante observar a proposta de currículo que é utilizado hoje nas escolas, compreender quais os objetivos dele e discutir como o ensino de música encaixa-se neste modelo e como o espaço escolar contribui para o fortalecimento do currículo oficial e do currículo oculto do prédio escolar.

A educação musical, ao longo do tempo, passou por diversas situações que dificultam o seu processo de consolidação no currículo escolar. Uma dessas barreiras pode ser percebida ao analisar a história da educação musical no Brasil, evidenciando, por exemplo, a década de 1930, durante o período do presidente Getúlio Vargas, quando o ensino de música foi incluído no currículo através do projeto pedagógico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos, conhecido como Canto Orfeônico, homologado através do Decreto nº 19.890, de 11 de abril de 1931. Logo, a obrigatoriedade do ensino de música na escola não é novidade para a educação brasileira. Porém, a música passa por períodos de ausência e presença oficial no currículo escolar, um recorte da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 a 1996, com suas respectivas reformas e alterações, demonstra esse fato.

No ano de 1961, foi homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 4.024/1961. Queiroz (2012) explica que, equivocadamente, esta lei vem sendo interpretada como a que regulamentou a educação musical nas escolas, porém o documento não faz nenhuma referência a esse termo, o texto menciona a expressão “iniciação artística”.

Em 1971, foi homologada a lei Nº 5.692/71, em que se estabelece o ensino de Educação Artística, baseada nas ideias da Escola Nova e de Dewey. Também foi institucionalizado pelo governo um curso de graduação em Educação Artística, para preparar os professores que atuavam nas salas de aula do ensino básico. Essa proposta de ensino superior fez surgir uma das questões mais debatidas entre os professores de Artes no Brasil: a polivalência.

Tais cursos de graduação, chamados “licenciatura curta em Educação Artística” produzem professores inócuos, uma vez que, por lei (Lei 5692, de 1971) ensinarão, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e até mesmo alunos de ensino médio. (BARBOSA, 2008,

p.48). Paralelamente, alguns fatos contribuíram para um enfraquecimento da música na escola. Os cursos de ensino superior e os conservatórios de música focavam na formação de músicos instrumentistas, com um método de ensino que requer uma série de especificidades, como uma quantidade reduzida de alunos por aula, tornando sua aplicação nas escolas inviável (AZÊVEDO; COOPAT, 2012). Outro fator importante que dificultou o ensino de música nas escolas foi uma predominância das artes plásticas nas aulas de “Educação Artística”, área que tinha uma maior quantidade de cursos e professores habilitados. (PENNA, 2008).

Em 1996, é sancionada uma nova LDB, Lei nº 9.394/96, que substituiu o termo “Educação Artística” por “Artes” e o conteúdo passou a ser componente obrigatório do currículo escolar. A polivalência observada desde a lei anterior continua presente. Outra crítica com relação a esta LDB é apontada na seguinte passagem:

Fica, portanto, a escola autorizada a definir que áreas artísticas irá trabalhar no componente curricular Arte. Desse modo, entre a música, as artes cênicas, as visuais e a dança, qualquer ou quaisquer delas podem ficar fora do planejamento. Isso é, em regra, o que geralmente acontece. (AZÊVEDO; COOPAT, 2012, p.124).

Nenhuma mudança significativa acontece com o ensino de música nas escolas. Somente em 2008, no dia 18 de agosto, depois de um longo debate, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei 11.769/2008, que torna novamente obrigatório o ensino de música. Desta vez, a música deve ser componente obrigatório, mas não exclusivo da disciplina de Artes. O intervalo de tempo em que a música fica ausente de forma oficial é longo. A obrigatoriedade de seu ensino não era notada de maneira oficial desde 1931. Mais de uma geração inteira de crianças e jovens frequentou uma escola que não possuía o ensino de música como componente curricular. As aulas eram de arte, na maioria das vezes voltadas para a linguagem das artes plásticas. Pergunto-me: essa geração entende o ensino de música como algo relevante na escola?

Outro problema para consolidação da música nas escolas envolve a organização destas. A atual distribuição curricular “marginaliza” a disciplina de Artes e, conseqüentemente, o ensino de música.

[...] alguns fatores organizacionais dificultam a inserção do ensino de música na escola brasileira de uma maneira mais consistente como, por exemplo, a carga horária reduzida na matriz curricular – em geral, ocorre uma vez por semana, com duração de quarenta minutos a uma hora – e a disposição das aulas quase sempre em

horários improdutivos ou relegados ao último horário do expediente escolar”
(ALBUQUERQUE, L, BENEVUTO; ROGERIO, 2012. p. 239)

Sem dúvidas, a da lei de 2008 foi uma avanço para a educação musical, contudo é importante não analisar somente o ensino de música dentro da disciplina de Artes, mas toda a estrutura do currículo para entender o espaço da música dentro deste.

Entender a macroestrutura do currículo escolar significa discutir o objetivo da educação, Silva (2007) faz a seguinte reflexão sobre o objetivo da educação escolarizada:

O que se deve ensinar: as habilidades práticas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional do adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los pra transformá-la; a preparação para a economia ou preparação para a democracia? (SILVA, 2007, p.22)

Tantas perguntas, mas algumas respostas destacam-se. “Você tem que passar no vestibular” é uma delas. O processo de seleção para as universidades vem, durante os últimos anos, pautando o que se deve ensinar nas escolas, especialmente as de ensino médio. Alves (2011) faz a seguinte observação:

Os programas de escola por que nossas crianças e adolescentes têm de passar são cadeias de saberes. Mas, onde se encontra a sabedoria? Ausente. Sabedoria não é saber científico. Não cai no vestibular. Ela não pode ser avaliada em testes de múltipla escolha. (ALVES, 2001, p. 70)

Essa forma de escolarização adotada hoje na maioria das escolas do Brasil, e tão bem definida por Freire (1987) como “educação bancária”, também prejudica o fortalecimento da música na escola. O filósofo Althusser (1983), em seu texto “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, adverte como escola, mídia, família e religião são usadas como aparelhos ideológicos do Estado, nos quais um dos objetivos é a manutenção do *status quo*. Nesse aspecto, a música encontra grandes dificuldades no espaço escolar, pois

o aprendizado musical e artístico, em geral, pode servir de subsídio para a criação de vários aspectos importantes na construção de um ser humano mais equilibrado, consciente de si; e do contexto sociocultural no qual está inserido (REIS; COOPAT, 2012, p.68)

O desenvolvimento de tais características é visto com desconfiança por aqueles que detêm o comando do *status quo* devido às potencialidades que o ensino de música oferece com relação ao desenvolvimento de um ser humano mais sensível e crítico. O currículo escolar adotado hoje fortalece a manutenção de um saber científico capitalista, voltado para o consumo, o acúmulo de capital, a individualidade e a realização pessoal através de um bom emprego. O ensino de música possibilita outras perspectivas, mais do que desenvolver habilidades e competências musicais, outros aspectos aparecem em cena, como o afetivo.

Para tanto, o indivíduo precisa estar atento às suas emoções, aos seus afetos, caso contrário não conseguirá identificar as situações a si prazerosas e as que não são, impedindo-o (ou, pelo menos, dificultando) de no futuro, selecionar o que tenciona viver. No sistema capitalista essa falta de sensibilidade pessoal é agravada pelo excessivo prestígio do conhecimento científico (BARGUIL, 2006, p.149)

O espaço concreto das escolas e o currículo estão alinhados para a marginalização da música na escola, ignorando-a como parte importante dos conteúdos e do seu espaço físico. É possível estabelecer uma aproximação das práticas musicais em sala de aula com os demais espaços da escola? Tal atitude pode fazer emergir na escola um desejo de reajuste espacial?

Termino este capítulo com a certeza de que muito preciso aprender para compreender de forma mais profunda o tema. Novos tópicos poderão surgir e outras leituras serão necessárias. Por enquanto acredito que os aspectos abordados ao longo do capítulo oferecem elementos suficientes para a análise dos dados.

4. DIÁLOGOS ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO DE MÚSICA

“Espaço escolar é um bom tema! Será que consigo abordá-lo?” Essa foi a minha primeira reação quando decidi estudar espaços escolares e o ensino de música. Entendê-lo e relacioná-lo com educação e com música não é uma tarefa das mais simples, como Barguil (2006) bem explica:

A complexidade do espaço faz com que seja indispensável uma multiplicidade de visões de áreas diversas do conhecimento na sua compreensão, pois, durante muito tempo, o prédio escolar foi visto como neutro, sem qualquer influência no projeto pedagógico nele desenvolvido (BARGUIL, 2006, p. 170).

Logo, minhas dúvidas não eram tão “insensatas”. Estaria pronto para tal desafio? A resposta surge quando, em uma manhã, entrei na sala do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará e conversei com o Professor Doutor Elvis de Azevedo Matos¹² (desde sempre meu orientador) sobre o tema. Ele indica a leitura da Tese de Doutorado de Barguil (2006) “O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola”. A leitura do texto me forneceu outros autores, como Escolano (2001) e Frago (2001), entre outros. Ao longo do tempo, reuni outras leituras que hoje são referências para esta dissertação.

Este capítulo tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o espaço escolar e o ensino de música através da análise dos espaços escolares, da história da escola, dos programas educadores dos edifícios escolares, e os percursos do ensino de música durante os anos na escola.

4.1 MÚSICA E LUGARES

O homem modifica e constrói espaços a partir de suas necessidades, por exemplo, ainda no Período Paleolítico¹³, para se abrigar do frio, da chuva e de predadores, os hominídeos passaram a morar em cavernas. Quando passaram a dominar a agricultura e a

12

Professor do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará

13 Período Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada compreende os anos pré-históricos entre 2 milhões de anos a.C e 10.000 a.C. Este período, o mais longo da Pré-História, é marcado pela criação dos primeiros utensílios e pela organização dos hominídeos em bandos.

construir ferramentas, foi necessário erguer abrigos para cuidar e vigiar a plantação, desta forma, o espaço que até então servia apenas para caçar e explorar transformou-se e nele construímos as primeiras civilizações. Deixamos de ser nômades e passamos a ser sedentários, alteramos a maneira como construímos, nos organizamos, vivemos e percebemos o espaço em que vivíamos. Essa transformação da relação espacial é chamada por Frago (2001) de “salto qualitativo”.

A constituição de espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço para lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser – humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. É, pois, uma construção realizada a partir do espaço como suporte sempre disponível para converter – se em lugar, para ser construído e realizado. (FRAGO, 2001, p. 61)

Fica claro, então, que espaço e lugar não possuem o mesmo significado para esta pesquisa, pois “o lugar é um determinado espaço carregado de significado socialmente construído, em que se realizam papéis e relações sociais através de posições, distâncias, avaliações diferenciadas e hierarquizadas do espaço”. (MILSTEIN, HECTOR, 2010, p.121) Contudo, essa “construção não é material, no sentido físico, mas simbólica, afetiva e social”. (BARGUIL, 2006, p.110)

Pergunto-me de que maneira nos movimentamos nos espaços escolares? De que maneira estes espaços podem ou não adquirir significados sociais e se transformarem em lugares na escola? Sobre este aspecto:

Na escola existe um constante e intenso trabalho em todos e em cada um dos corpos; existe ação e esforço para transformar os corpos de acordo com formas concretas quanto as dimensões, diferenças de gênero e idade, gestos, modos, comportamentos, vestuário, momentos de descanso e atividade etc. (MILSTEIN, HECTOR. 2010, p. 37)

A autora chama esse processo de corporização, sistema em que os corpos são educados a se comportar de maneira pré-determinada nos espaços escolares (MILSTEIN, HECTOR, 2010). Acredito que é através da experiência do sujeito-corpo por meio do princípio da corporização que se constrói socialmente e coletivamente espaços e lugares na escola.

No primeiro capítulo, discorri sobre as minhas experiências na escola quando fui aluno do ensino fundamental e médio e, posteriormente, como bolsista do PIBID. Naquele local, as aulas de música e apresentações artísticas aconteciam em um espaço que julgo inadequado.

Nesse sentido, é possível pensar em um “salto qualitativo” para a música no conceito proposto por Frago (2001) na escola?

Para entender essa questão é necessário esclarecer que o corpo, quando se move no espaço escolar, não o faz em um espaço homogêneo, mas desmembrado em territórios.

[...] a configuração do espaço escolar como um lugar específico e um território demarcado, poroso e segmentado deve ser colocada em relação, para ter um sentido, com a concepção da arquitetura escolar como um discurso material e forma de linguagem não-verbal que transmite hierarquia, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagem, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes (ESCOLANO BENITO. *APUD* FRAGO, 2005. p. 18)

É a disposição e as experiências dos corpos dentro de um espaço segmentado e dividido em territórios que estabelecem valores para os mesmos, podendo transformá-los ou não em lugares. Parece-me, então, necessário refletir sobre as experiências musicais nos espaços escolares. Como elas acontecem? A experiência musical dá-se em um espaço ou em um lugar da música? A experiência musical através do corpo torna-se então uma questão fundamental para entender esse assunto. Porque as experiências transformam, modificam e fazem de nós, homens e mulheres, criaturas novas. Bondia (2002) apresenta uma abordagem para a palavra experiência, a concepção atribuída pelo autor não pode ser interpretada como um conceito, mas deve ser compreendida como uma ideia de possibilidade transformadora. Segundo o autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDIA, 2002, p. 21)

Porque o corpo é reflexo de uma educação escolar que o condiciona, é reflexo da nossa condição social e das intervenções que fazemos nele como tatuagens, brincos, roupas e cortes de cabelo. No corpo, tudo nos acontece, tudo se passa ou nos passa.

O problema é que a experiência está cada vez mais rara, difícil de acontecer nos dias atuais com a internet, televisão, celulares, emprego, gerenciamento do tempo, a era da informação reduz as possibilidades de esta acontecer. Bondia (2002) aponta três motivos que a fazem cada vez mais incomum:

Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...] Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião [...] Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz estímulos fugazes e instantâneos, imediatamente substituídos ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (BONDIA, 2002, p.21-23).

O cotidiano escolar é um espelho desta sociedade. Na escola, o tempo é cronometrado, os conteúdos possuem dia e hora marcados para serem abordados; há aulas e férias, períodos exatos, conhecimento dividido em matérias que pouco se relacionam e o ano escolar organizado em bimestres. Tudo isso é inimigo deste tipo de experiência de que estou tratando, esta requer exatamente o contrário. Parece-me que a educação se afasta da experiência quando a retira dos processos de construção do saber, determinando tempos para cada aula, espaços e lugares onde cada atividade deve acontecer ou não, estabelecendo regras de como vestir-se e comportar-se. Não deixando espaço para o inesperado, para a surpresa e para a experiência.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Bondia reforça: “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p.23).

Nesse momento, acredito ser oportuno refletir brevemente sobre o tempo e o espaço escolar. O desenvolvimento desse modelo de escola burguesa que estou discutindo só foi possível porque a dimensão do tempo foi incorporada ao espaço escolar. A representação é feita por um instrumento criado para cronometrar o tempo: o relógio. Uma observação feita por Frago (2001) fez-me concluir que espaço e tempo trabalham de maneira simbiótica na escola.

O tempo, assim como o espaço escolar, não é uma priori no sentido Kantiano, ou seja, uma propriedade “natural” dos indivíduos, mas, sim uma ordem que tem que ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada [...] O relógio colocado na escola perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade e se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração. A arquitetura serve, mais uma vez, de suporte de um dos signos culturais de maior impacto na organização de vida coletiva. A importância outorgada à medida do tempo levou, inclusive, a fazer do estudo do relógio uma matéria de ensino. (FRAGO, 2001, p.44).

Embora o objeto de estudo desta pesquisa seja o espaço escolar e a educação musical, a dimensão do tempo é explicada para que o leitor possa entender as relações existentes entre esses elementos. Os padrões de escola que existem na maioria dos aparelhos educacionais do Brasil, além de não permitirem experiência, possuem outro mecanismo, o arbitrário cultural. Nesse “jogo” nossos corpos são “educados” para comportar-se, vestir-se, falar de maneira apropriada para cada momento na escola.

O arbitrário cultural escolar dominante, cujos significados se organizam em torno da noção de ordem, é formado por um conjunto de convenções que estabelecem as maneiras adequadas de atuar, falar, pensar e sentir em cada lugar e momento da vida escolar (MILSTEIN, HECTOR, 2010, p.113).

A escola tornou-se, infelizmente, um lugar onde nossos corpos ficam “presos” a uma cadeira durante algumas horas do dia. No colégio, não aprendemos habilidades e destrezas corporais como um passo de dança, emitir um som determinado ou entalhar madeira (MILSTEIN, HECTOR, 2010). O excesso de mediação verbal tornou-se um empecilho para a experiência através do corpo. A escola especializou-se em experiências frias de observação – reprodução. Podemos chamar de uma experiência fria, por exemplo, assistir em sala de aula a um DVD de umas das apresentações do Coral da Universidade Federal do Ceará, quando poderíamos assistí-lo em uma apresentação ao vivo. As que nos modificam e nos transformam são as experiências quentes, estas sim são facilmente compreendidas e não precisam de mediação verbal para serem explicadas. Cantar em um coral da escola, por exemplo, seria também uma experiência quente (FRABONNI, 2014).

Alves (1985) em seu texto sempre faz boas reflexões sobre educação. Sempre sou questionado sobre o autor devido sua concepção romântica de educação. Devo admitir que compartilho do mesmo sentimento. No livro, o autor fala, entre outros assuntos, sobre como experiências corporais podem contribuir para a aprendizagem e a diminuição da mediação verbal nas escolas.

É justamente nesse ponto que se insere a questão da dificuldade da aprendizagem. O que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado. Um choque elétrico, o calor da chama, o gosto bom do figo em caldas e catupiri que o Drummond tanto aprecia – aprendizagem imediata. Quanto mais separada da experiência em determinado conteúdo, maiores e mais complicadas as mediações verbais. (ALVES, 1985, p. 40)

Nesse aspecto, o ensino de música na escola sofre grandes dificuldades, pois a experiência precisa ser o ponto de partida para ele. Como já mencionado, a escola mediante sua organização combate a experiência por meio de um tempo reduzido para o ensino de música, excesso de conteúdo, espaços inadequados para práticas musicais; corpos acostumados a um ensino “frio”, controlados, como Foulcault (2002) bem argumenta, pela disciplina e pela ordem, com dificuldade de libertar-se e entender que seu corpo é livre, é arte e por consequência também é música.

A música, não raramente, é entendida pelo “arbitrário cultural” escolar como ferramenta para condicionamento do corpo, através de músicas para o momento de lavar as mãos, comer, sentar e fazer silêncio, entre outros. A experiência musical torna-se cada vez mais rara na escola também por esse tipo de mecanismo.

Um “salto qualitativo” para a música na escola acontecerá se revertermos o arbitrário cultural dominante das escolares atuais? No atual momento, as aulas de música acontecem de forma espaçada, com um tempo de, no máximo, 55 minutos. Precisamos de mais tempo? Uma maior duração permitirá que tenhamos a abertura necessária dos sujeitos para uma experiência na escola nos termos propostos por Bondia (2002)? Uma sala com acústica adequada, amplo espaço, instrumentos musicais e aparelho de som, entre outros; um espaço onde os alunos possam ter aulas de música sem serem interrompidos devido ao “barulho” (como aconteceu quando eu era bolsista do PIBID); uma sala que permita explorar a música através do corpo através de jogos de percussão corporal e de canto; um local para as apresentações artísticas, onde se possa assistir a apresentações de música, dança e peças de teatro; um espaço em que experiências quentes de educação musical tornem-se mais profundas, de forma que alunos, professores e núcleo gestor construam um significado social, afetivo, físico e simbólico para a música? Isso permitirá um “salto qualitativo”?

Torna-se importante entender a escola em todo seu percurso histórico para clarificar os motivos que modelaram seus espaços, seu prédio, seu currículo, seus objetivos e onde a música encontra-se nesse espaço durante suas evoluções e transformações.

4.2 Um lugar chamado escola

A escola nem sempre possuiu o formato que existe hoje. Durante seu percurso histórico, é possível verificar transformações que passam pelo nomadismo e o sedentarismo dos atuais prédios. Este tópico tem como objetivo analisar as mudanças do prédio escolar, sua relevância social e a relação do seu espaço interno com o ensino de música.

Em busca de respostas que me ajudassem a compreender como o espaço escolar relaciona-se com o ensino de música, percebi que, ao passar dos séculos, os lugares nos quais o processo de escolarização desenvolveu-se sofreram grandes mudanças. A escola de Platão, na Grécia Antiga, por exemplo, não possuía lugar fixo, mas variava de acordo com o objetivo, os usuários e os materiais, que num determinado momento indicavam espaços mais adequados do que os outros (FRAGO, 2001). Os gregos em condição livre deveriam partir para a escola e a disciplina que deveriam estudar determinaria se frequentariam o ginásio, as palestras ou a casa do professor (CERQUEIRA, 2011).

Nesse período, a educação musical era assunto de grande interesse dos filósofos e pensadores gregos. Eles acreditavam que a música influenciava no caráter, na cidadania, no humor e no espírito dos cidadãos. Por esse motivo, não podia ficar apenas sob a responsabilidade dos músicos executantes, devendo a educação musical ser papel do Estado. Contudo, o ensino de música não era um direito de todos e seu ensino era restrito apenas aos homens livres (FONTERRADA, 2008). O ensino de música com o objetivo de formar músicos virtuosos não era estimulado. O professor de música deveria evitar ensinar ao aluno diversidades de ritmos e acompanhamento, e o tempo máximo que deveriam ter aulas de música eram três anos. Em Atenas, o ensino de música iniciava aos 13 anos de idade e terminava aos 16 anos (CERQUEIRA, 2011).

É possível afirmar que mesmo não possuindo um lugar físico, os antigos gregos podiam ir à escola para ter aulas de música se ela fosse a disciplina a ser estudada naquele dia. A educação musical é valorizada como elemento curricular. Inicialmente, a educação dos gregos dava-se apenas através da música e da ginástica, posteriormente foram incluídas aulas de escrita, literatura e matemática (CERQUEIRA, 2011).

No período da Idade Média, algumas características que faziam parte da configuração da escola, como o nomadismo percebido na sociedade grega, foram abandonadas. Devido a

mudanças sociais que estavam acontecendo naquele momento, os professores do período acabaram por se aproximar da Igreja Católica.

A partir da Idade Média, a escola passou a sofrer algumas modificações, assim como toda estrutura social, enfrentando um dos momentos onde os choques de força - religiosa, científicas, espirituais, econômicas, sócias, culturais - forma, mais intensos. Como não dispunham de instalações amplas, os mestres acabavam por estabelecer junto as igrejas (FRANÇA, 1994, p. 61)

O estudo de Fonterrada (2008) fornece muitas informações sobre as condições do ensino de música na Idade Média. Destaco a seguir algumas questões importantes para a presente pesquisa. Segundo a autora, não apenas a escola aproxima-se da Igreja Católica. A filosofia, a ciência e também a música acabam por influenciar e serem influenciadas pela igreja. Embora não seja possível fazer uma relação direta do termo educação musical (com o significado que hoje congrega) e a formação em música do período em questão, as instituições ligadas à igreja, como conventos e seminários, adotavam crianças pobres para suprir a necessidade de seus coros, logo era necessário que o cantochão¹⁴ fosse ensinado de forma correta. Por esse motivo, surgiram escolas específicas para essa formação. A música também passa a ser parte integrante dos conteúdos ministrados nos locais de ensino através do *quadrivium*, em que também eram ensinados os conteúdos de astronomia, aritmética e geometria.

Fonterrada (2008) também explica que existiam dois tipos de ensino de música: um voltado para a formação de músicos, em que os alunos tinham aula de contraponto, canto e improvisação e um ensino geral através do *quadrivium*. A música sofreu forte influência do catolicismo, seu ensino já não era uma obrigação do Estado, ficando principalmente sob tutela da Igreja.

Na Idade Média, também surgiu um padrão de escola muito adotado até o século XVII, onde as escolas, em sua maioria, possuíam apenas uma sala de aula, que, muitas vezes, servia também de moradia do professor e havia dependências para alunos carentes e seminaristas (KOWALTOWSKI, 2011). Segundo o mesmo autor:

A divisão da escola em salas de aula por idade foi defendida por Comenius no século XVI, e as escola jesuítas do século XVII consagraram essa organização educacional na arquitetura escolar. Surgem prédios escolares com salas de aulas

¹⁴ Termo usado para referir-se ao canto coral utilizado desde a Baixa Idade Média em rituais litúrgicos da Igreja Católica.

dispostas ao longo de um corredor lateral ou corredor central. (KOWALTOWSKI, 2011, p.65-66)

A análise desse período permite-me afirmar que, nesse primeiro momento de mudança da organização do prédio escolar e do seu espaço, o ensino de música sofreu algumas mudanças, passando a existir, por exemplo, um ensino específico para formar músicos, mas continuou presente na educação formal mediante um ensino voltado para aqueles que não seriam músicos. É possível perceber que os alunos participantes do ensino geral de música tinham aulas desta na escola, pois esta era valorizada como elemento importante para a educação moral e devoção divina.

A partir século XVI, com o início da Idade Moderna, acontecem eventos que mudam a sociedade em vários aspectos. “Século XVI foi o momento em que o homem abandonou a ideia medieval de Deus como centro do universo e se voltou para si e para o mundo” (FONTERRADA, 2008, p.49). No século XVII, com o racionalismo cartesiano; século XVIII, com o iluminismo; e com a Revolução Industrial, do século XIX, acontecem fatos que transformam completamente o paradigma de organização escolar vigente. Era necessário rever o objetivo da escola nessa sociedade e algumas escolhas eram necessárias.

As primeiras dessas escolhas seriam a secularização da escola, o fim do monopólio eclesiástico e a atribuição da missão de escolarização do Estado. Em segundo lugar, viriam a obrigatoriedade e a gratuidade, consideradas pela maioria dos filósofos das Luzes uma consequência lógica da escolha de um serviço público de Estado para assegurar a instrução. Em terceiro lugar, estaria a nova concepção dos conteúdos, menos voltados para a especulação e humanidades e mais voltados para um saber mais utilitário. (BENCOSTA, 2005, p. 96).

Diferentemente do período anterior, embora as escolas ligadas à Igreja Católica não desaparecessem por completo, alguns ajustes com a relação à escola foram feitos e atribuíam à escola um papel de destaque nessa nova configuração. Era preciso criar uma nova escola. Países como Inglaterra e França, na Europa, e Estados Unidos, na América do Norte, foram os primeiros a se desenvolver nesse aspecto. Destes países surgem os primeiros pensamentos sobre as tendências desta nova escola e de sua arquitetura. Desta maneira, o projeto arquitetônico da escola irá depender da filosofia educacional do país, da corrente pedagógica adotada e até mesmo das condições econômicas (KOWALTOWSKI 2011).

A localização da escola também passou a ser examinada com mais cuidado, sua localidade poderia gerar a imagem de um lugar racional e planejado ou marginal e

excrescente. Porém, não existia uma ideia unificada sobre esse tema. Encontramos algumas tendências sobre qual deveria ser o lugar da escola nas cidades, mas “[...] a aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado de uma confluência de diversas forças e tendências” (FRAGO, 2001, p. 73).

Foi necessário também diferenciar o edifício-escola dos demais prédios. Segundo Souza (1998) “O edifício escolar tornar-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferencia dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio-lugar específico para a atividade de ensino e trabalho docente” (SOUZA, 1998, p. 123).

É possível considerar essa nova acomodação do edifício escolar um “salto qualitativo” nos termos propostos por Frago (2001). Podemos apontar três tendências para o “salto qualitativo” da escola para lugar: sua estabilidade, sua independência física e sua especificidade. A independência física é uma grande conquista para a instituição escola, visto que, muitas vezes, suas atividades eram exercidas em capelas, conventos, templos, prefeituras. (BENCOSTA, 2005).

O edifício-escola deveria exercer, portanto, uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado. Deveria ser um fator de elevação do prestígio do professor, um meio de dignificar a profissão e provocar a estima dos alunos e dos pais pela escola. Por isso, podemos dizer que a escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola (SOUZA, 1998, p.123)

É possível perceber que “[...] a maioria dos espaços escolares construídos seguiu uma padronização, uma concepção homogênea de educação. Nesse percurso ocorreram várias tentativas de se propor um espaço escolar diferenciado” (BARGUIL, 2006.p. 167). Porém, “[...] no final do século XIX, a escola primária encontrava-se configurada da forma como a conhecemos hoje” (SOUZA, 1998, p. 38).

Entender que a escola atual, seu prédio e o seu papel na sociedade, surgiu no final do século XIX é importante; nesse momento, a música e seu ensino também passam por modificações. A música, considerada na sociedade grega e no período medieval como um elemento importante para elevação espiritual e de construção moral, passa a ser considerada como um elemento de menor importância para algumas correntes filosóficas da época.

[...] para o espírito racionalista cartesiano que dominava a cultura seiscentista arte e sentimento não tinham autonomia, não cumprindo nenhuma função essencial na vida do homem. A música representava apenas as formas inferiores do sentimento e, na classificação hierárquica das artes, ocupava o último lugar, enquanto a poesia, antiga companheira desde a tragédia grega, ocupava o primeiro (FONTERRADA, 2008, p. 51).

Como mencionado anteriormente, a nova concepção de escola é marcada por uma forte influência da ciência e da razão, e o racionalismo interpretava a música como uma arte inferior às demais, priorizando uma escola voltada para um saber mais utilitário e menos voltada para as humanidades. Neste cenário, o ensino de música era visto como elemento de menor importância.

Paralelamente a estes fatos, os professores de música e pesquisadores que desenvolviam métodos para o ensino de instrumentos musicais preocupavam-se com as escolas específicas para seu ensino (locais específicos separados da escola para o ensino de música não eram novidades, é possível perceber essa proposta de ensino no Império Romano). Contudo, no século XIX, há uma propagação dos cursos pagos de música com caráter profissionalizante: em 1794, inaugura-se o conservatório de Paris; em 1822, a Academia Real de Música, em Londres. O modelo logo se espalha pela Europa, pela América do Norte e pela América do Sul. No Brasil, o primeiro conservatório de música é criado em 1845, na cidade do Rio de Janeiro (FONTERRADA, 2008).

A leitura dos estudos que servem de referencial teórico para esta pesquisa, levou-me de volta a este questionamento: por qual motivo um espaço para a educação musical é facultativo nos prédios escolares? É possível afirmar como possíveis fatores: os interesses dos professores de música voltados para ambientes de ensino profissionais e privados, o aparecimento e fixação, no século XIX, dos modelos de prédios escolares amplamente adotados nas escolas e um currículo menos voltado para a área de Humanas?

Quando professores e pesquisadores perceberam as potencialidades da educação musical, principalmente no século XX, o conceito dos prédios escolares já se encontrava estabelecido no século XIX e o currículo, menos voltado para a área de Humanas, já se apresentava no século XVI.

A análise de um dos modelos de escola que surgiram no século XIX, permite a reflexão sobre como era pensado o espaço interno das escolas e sua pouca relação com a música e seu ensino. Dentre os recortes possíveis da modernização dos prédios escolares, escolho analisar de forma mais específica o modelo que aconteceu na Espanha, pois 46

posteriormente, no Brasil, no período da Primeira República, esta mesma proposta é implantada em São Paulo.

Nos séculos XIX e XX ainda existiam modelos nos quais os alunos ficavam em salas únicas e eram ensinados de maneira simultânea, porém a Espanha caminhava para a superação deste sistema. Um modelo proposto surgiu através da escola primária graduada. “O século XIX foi o cenário da experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável, mais adequada à universalização do ensino primário.” (SOUZA, 1998, p. 32).

[...] será a introdução da escola-colégio ou escola graduada – onde vários professores ensinam alunos agrupados em função da idade e do nível de conhecimentos, em graus supostamente homogêneos aos que se atribuem salas diferentes – que surgirá, no ensino primário, a figura do professor-diretor – e que se começará a debater, por arquitetos, médicos e higienistas, pedagogos e professores não só que espaços deveria ter o edifício escolar construído para abrigar essa nova organização de ensino – a direção entre eles, mas também sua localização e configuração interna (BENCOSTA, 2005, p.25-26).

A constituição da nova configuração da escola graduada, com diversos espaços, profissionais envolvidos e novas propostas pedagógicas, foi lenta e com obstáculos para vários setores como demonstra Bencosta (2005).

Uma das causas explicativas de lenta e débil implementação da escola graduada na Espanha durante os primeiros anos do século XX foi a resistência de boa parte dos professores a integrar-se em um modelo de organização escolar em que, diferentemente das escolas não-graduadas, deviam coordenar sua tarefa com outros companheiros e submeter-se ao controle imediato e direto do diretor frente ao controle distante do inspetor. Os problemas mais importantes colocados por esse novo modelo não eram apenas financeiros ou políticos, mas também, mentais e organizativos. A escola graduada implicava mudanças profundas na distribuição e no uso dos espaços e do tempo escolares, na classificação e distribuição das crianças, na extensão e na graduação do currículo e os livros e textos, nos modos de avaliação e, em especial e de gestão das escolas (BENCOSTA, 2005, p.26).

Como FRAGO (2005) explica, esse modelo propunha outras vantagens para o momento como, por exemplo, horário, atribuição de tarefas, organização dos conteúdos. Posteriormente tal modelo acabou firmando-se.

Da sala de aula unitária, partimos para uma escola com diversos espaços. Além desses novos lugares, a escola graduada também inseriu novos profissionais no ambiente de ensino, já que não mais contavam apenas com um professor – havia a necessidade de um diretor escolar para administrar o local e inspetores.

No Brasil, nos primeiros anos da República, busca-se a modernização da escola e podemos verificar a primeira aparição da escola graduada ou de grupo escolares em terras brasileiras.

No Brasil, a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aula, várias classes e alunos e vários professores, aparece pela primeira vez no ensino público, No Estado de São Paulo, na década de 1880[...] a pujança da cultura cafeeira projetava um desenvolvimento econômico que se vinculava à crescente urbanização. Nesse estado os reformuladores da instrução pública puderam vislumbrar as escolas graduadas – escola de novo tipo – como um melhoramento e como um fator de modernização educacional e cultural (SOUZA, 1998, p. 38-39).

Existem muitas semelhanças entre os prédios escolares atuais e os primeiros modelos propostos por pedagogos das escolas graduadas como, por exemplo, a sala da direção escolar, a portaria, o refeitório, os pátios e as salas de aulas. É claro que outros elementos como ginásio de esportes, sala de informática e laboratórios foram acrescentados com o tempo, mas alguns destes espaços podem aparecer ou não nas plantas dos edifícios escolares. Entre esses elementos facultativos, encontra-se um espaço específico para a educação musical, e o Brasil, como país colonizado, acabou por importar também os modelos escolares.

O ensino de música sofre bastante com a falta de um espaço específico para suas atividades. A existência de um local é destacada como uma das propostas sugeridas pelos professores da área como um elemento importante para uma melhor efetivação da música:

[...] outras propostas atuais para a implantação efetiva da educação musical na escola regular podem ser enumeradas, como: 1) A disponibilidade de recursos materiais adequados – espaço físico, instrumentos musicais, aparelho de som, computador – para desenvolver um trabalho diversificado e de qualidade no ambiente escolar (ALBUQUERQUE, L, BENEVUTO; ROGERIO, 2012, p. 241).

Nos séculos XX e XXI, com o avanço da tecnologia e a discussão sobre propostas pedagógicas de ensino, a arquitetura escolar também acompanhou o debate sobre os temas. A mudança dos espaços escolares deu-se da mesma maneira que no passado: não aconteceu de maneira uniforme, cada região acabou por desenvolver seus modelos de escolas, mas é possível apontar convergências entre os pensamentos que surgiram e surgem com relação à arquitetura escolar e a organização interna de seu espaço em diferentes contextos.

Na Europa, países como Alemanha, França e Inglaterra desenvolveram projetos de escolas alinhados às novas propostas pedagógicas e tecnológicas e acabaram por desenvolver suas concepções sobre os seguintes aspectos:

[...] essas tendências na arquitetura escolar caminham paralelamente às mudanças no ensino. O aluno e o professor passam mais tempo na escola, muitas vezes o dia todo, com necessidades e direitos a áreas de descanso ou repouso, uma boa alimentação e um ambiente agradável. O professor não ministra mais aulas na frente dos alunos, mas cria oportunidades de trabalhos em grupo. A integração de novas mídias demanda novos ambientes e novas atividades didáticas também. As áreas de recreio são jardins e não apenas áreas asfaltadas. Os ambientes internos aproveitam a luz do dia para diversas configurações espaciais (KOWALTOWSKI, 2011, p. 14).

Um exemplo dessa nova proposta de escola vem da Alemanha. Após a segunda guerra mundial, com a necessidade de reconstruir prédios escolares também é possível perceber novos modelos de escolas com uma proposta mais orgânica em que a escola é considerada uma estrutura viva, em que cada espaço é projetado de forma única, respeitando as diversas fases do desenvolvimento das crianças e não existe uma sala de aula convencional. (KOWALTOWSKI, 2011).

No continente americano, alguns momentos do século XX merecem destaques. Nos Estados Unidos, no início do século, os pensamentos do educador John Dewey influenciaram projetos de escolas em Chicago. As escolas projetadas com influências dos pensamentos de Dewey preocupavam-se menos com as questões estéticas e eram mais voltadas para as questões sociais. Na década de 1970, com o desenvolvimento de pesquisas e a criação da *Educational Facilities Laboratories*, novas tendências sobre a arquitetura escolar surgiram, “[...] recomendava-se um espaço flexível ou aberto, mas em muitos casos ficava uma arquitetura indefinida, com espaços pouco apropriados para atividades específicas” (KOWALTOWSKI, 2011, p.19).

De acordo com Kowaltowsk (2011), no final do século XX, ocorreu um movimento nos Estados Unidos para melhorar os prédios das escolas públicas deste país. Surgem as escolas de alto desempenho. É importante ressaltar que a palavra desempenho não significa alta performance em rendimento escolar, mas eficiência energética e sustentabilidade, incorporadas aos programas de necessidade; desenho universal e acessibilidade plena; conforto ambiental, principalmente condições acústicas e do ar das salas de aula.

Também é possível perceber no Brasil a evolução dos prédios escolares. No fim do Século XIX, fora implantado no Brasil, principalmente em São Paulo, as escolas graduadas, com o objetivo de atender mais alunos e universalizar o ensino. Contudo, as escolas não possuíam vagas suficientes e eram caracterizadas por ser um espaço de controle e supervisão. (KOWALTOWSKI, 2011)

Com o debate sobre as novas propostas de ensino, os crescimentos político, social e econômico, novos modelos de escolas surgem nos anos seguintes. Contudo, não existe até o momento uma padronização das escolas no Brasil, cada estado pode optar da maneira que achar conveniente a construção de suas escolas.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou diretrizes para a construção de escolas que atendam aos padrões mínimos, com área útil, parâmetros ambientais, luminosidade, ventilação, conforto e funcionalidade. (KOWALTOWSKI, 2011).

Alguns modelos de escolas destacam-se por seus projetos, um exemplo são os Centros Educacionais Unificados em São Paulo. A proposta pedagógica está alinhada às ideias do educador Aníziu Teixeira¹⁵ e possuem uma proposta bastante abrangente, “são incluídas as necessidades da comunidade como bibliotecas públicas, teatro, piscina e áreas de lazer e de estímulo cultural da população” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 44).

A reflexão sobre o espaço escolar e o ensino de música irá permitir que os professores e pesquisadores perguntem-se o que mais esse espaço pode oferecer para que o ensino de música possa desenvolver-se de maneira mais significativa para alunos, professores, pais e sociedade. O tópico a seguir tem como objetivo analisar como acontece a educação nos espaços escolares.

4.3 Uma educação silenciosa

A concepção do prédio escolar não pode ser vista como um elemento neutro, o edifício onde se dá a atividade educativa faz parte de um programa educador que decide a quantidade de números de sala e outros ambientes de ensino, como laboratórios, quadras, teatros e a localização espacial desses ambientes (KOWALTOWSKI, 2011). O programa do edifício escolar “[...] tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 2001, p. 26).

A disposição dos espaços na escola, que contemplam os objetos e os sujeitos que nele permaneçam e movimentam (quando podem.), não é aleatória, mas atende a um programa, a uma lógica, que objetiva, via de regra, a conformação, a padronização, o controle, a alienação, enfim, da realidade, cujo sujeito final é um sujeito desencarnado (BARGUIL, 2005, p. 178).

¹⁵ Colocar aqui quem foi esse homem NE

O arquiteto pode então ser considerado um educador (FRAGO, 2001), que, mediante a materialidade do prédio escolar, transmite valores que acabam por condicionar as ações dos sujeitos inseridos nesse espaço. Porém, “[...] o arquiteto não tem a autonomia que gostaria para definir a tendência de um projeto, a qual é escolhida pelo cliente, que, muitas vezes, rejeita a tentativa de inovação apresentada por aquele” (BARGUIL, 2005, p.127).

É possível verificar que os primeiros programas educadores dos prédios escolares “surtem na Europa no século XIX como disciplinadora da ordem social” e são considerados “um suporte, pela pontualidade e pela organização do tempo imposto pela indústria” (KOWALTOWSKI 2011). Logo, não é de nos surpreender que os alunos usem fardas, tenham tempo para produzir, descansar, chegar e ir embora. Dentre as principais características deste modelo inicial, pode-se destacar a busca por disciplina e controle.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso do que estão trabalhando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...] As disciplinas organizadoras, as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos; reais pois que regem a disposição de edifícios, das salas, de moveis, mas ideais, pois, projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierárquicas. (FOUCALT, 1999, p.126)

Com o objetivo de disciplinar os alunos por meio de um mecanismo em que a todo o momento os alunos são vigiados, punidos, controlados e os corpos disciplinados, algumas arquiteturas escolares se apresentam mais adequadas que as outras para este objetivo, como aponta a seguinte passagem:

Quanto à referida disposição, parece claro o predomínio geral sobre o redondo ou curvilíneo, assim como os retângulos e quadrados sobre os círculos e elipses. Uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições, as adotadas, favorecem a visibilidade e, portanto o controle e a vigilância. (FRAGO, 2001, p. 107)

O que acontece é que as artes e por consequência a música, pouco tem a ver com esse objetivo da escola de vigilância, disciplina, controle do seu tempo, das suas roupas, dos 51

valores (burgueses): quando produzir, quando brincar, quando chegar e quando ir embora. Portanto: controle do corpo. Esta é sem dúvida uma questão importante para entender o edifício escolar, pois é através do controle do corpo que se garante a disciplina e a ordem, e isto é um problema para música.

Segundo Milstein; Hector (2010), frequentemente a música é abordada como ferramenta metodológica que contribui para a construção do arbitrário cultural dominante das escolas: momentos de sentar, de lavar as mãos, de comer e de fazer silêncio. A autora, retratando o cotidiano das escolas argentinas, relata que, mediante a música, os alunos aprendiam a cantar em coro para marchar. Sem o canto naquele momento faltavam ordem e disciplina. Porém, a música oferece a oportunidade de despertar nos alunos potencialidades que podem transformá-los em seres humanos mais sensíveis, conscientes de si, do seu contexto social e do seu corpo. Não é de se admirar que o edifício escolar não contemple um espaço para as artes, pois a arte tem estreita relação com a conscientização corporal daqueles que tem a oportunidade de frequentar aulas de suas linguagens. Um exemplo é descrito em Matos (2002) quando aponta que: “na experiência do canto coletivo, a maior barreira a ser vencida é o desconhecimento das possibilidades do corpo para fazer música. O corpo humano é capaz de ser instrumento de música e instrumento que lê música” (MATOS, 2002, p.75).

Um leitor mais resistente a essa abordagem irá dizer que os programas dos atuais edifícios escolares superaram os modelos antigos. Sou obrigado a concordar que certos ajustes ocorreram, como, por exemplo, a criação de laboratórios de informática, porém muitos aspectos dos primeiros programas dos educadores dos prédios ainda estão bem presentes: um exemplo tem relação com a sala da direção, como aponta Frago (2005) “[...] um espaço específico à direção escolar, localizado em uma posição central em relação às salas de aula, [...] sua opção a favor do sistema radial ou panóptico, se justifica por facilitar material e diretamente a unidade da direção e a vigilância” (FRAGO, 2005, p. 32). Muitas escolas ainda adotam o mesmo pensamento para a escolha do local da sala de direção.

Parece-me que o prédio e o currículo escolar obedecem a um sistema que não tem como objetivo a educação para a emancipação do estudante. O edifício é uma parte fundamental nesse jogo, a sua formatação e distribuição dos espaços internos condicionam e preparam através da vigilância e do controle o corpo e o espírito para o trabalho, seja ele na indústria, em laboratórios, em construções, e etc. E as artes e suas linguagens são vistas com desconfiança nesse sistema, já que libertam corpo e alma?

Entender o currículo no edifício escolar permite compreender de que maneira ele se comunica com a educação musical, contudo sua análise pode ser entendida por meio de uma mediação que não acontece de maneira verbal, essa construção dá-se de maneira simbólica, silenciosa e imperceptível. Um processo silencioso que alunos, professores e gestores, na maioria das vezes, não percebem e acabam de maneira inconsciente contribuindo para ele. Pode-se chamar esse processo de “currículo oculto”.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista” (SILVA, 2007, p. 78-79)

Escolano (2001) nos explica que o prédio escolar possui um currículo oculto que, de maneira simbólica, afetiva e social, transmite silenciosamente valores e atitudes naqueles que frequentam seu espaço.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p 27).

Alguns aspectos do currículo oculto do prédio escolar são de fundamental importância para a música na escola devido aos estímulos que produzem. Em seguida, irei destacá-los e discorrer sobre suas implicações. Um bom indicador do currículo oculto do prédio escolar é a inexistência de um espaço específico para uma atividade, como aulas de música.

Quais elementos ou características nos permitem analisar o espaço atribuído à direção e sua configuração como um lugar e um território específico dos estabelecimentos educativos? Em primeiro lugar, como foi dito, sua existência ou inexistência [...] este é um dos casos em que se pode falar da linguagem do silêncio (currículo oculto). Há silêncios que significam e dizem, que falam por si só. Que, ao menos nesse caso podem indicar tanto o desnecessário de sua existência – por exemplo, na escola de um só professor onde a inexistência de um espaço específico para a direção correspondente à tal função ou tarefa – como tentativa, ali onde existe esta função ou tarefa, de minimizá-la e reduzi-la à sua mínima expressão (FRAGO, 2005, p. 22-23).

O que entende o aluno quando vai assistir a uma apresentação musical sentado no chão da quadra, no chão do pátio ou na sala de informática? O que percebe o aluno quando a aula de música é interrompida por causa da intensidade sonora dos instrumentos? Parece-me claro que, de maneira inconsciente, a escola vai ensinando o aluno a diminuir a importância artística na escola e em sua vida social pela inexistência de um espaço para a prática musical. “Acredito que o currículo ensina (silenciosamente) não somente saberes, mas também, e principalmente, valores e atitudes diante do mundo” (BARGUIL, 2006, p.170).

Nesse sentido, aplicando a teoria de Bourdieu (2009), a escola seria como um campo social, no qual alunos, professores e também espaço escolar constroem um “*habitus*”, que fornece um “senso prático” para nossas escolhas, valores e comportamentos na escola. A inexistência de um espaço para a música e suas atividades de ensino, performance e apreciação, edifica um “senso prático” a partir do qual o ensino de música é entendido como algo de menor importância para aquele lugar.

A falta de padronização das escolas é algo recorrente e de certa maneira até comum nas escolas do Brasil. Alguns elementos sempre são encontrados nesse espaço, como a sala dos professores, a direção e o refeitório. Porém, alguns espaços são facultativos nesse ambiente, e, entre os espaços opcionais, encontra-se um para a educação musical. Quando existem, no entanto, é importante destacar que a sua localização também deve ser interpretada. Um espaço concreto que não se comunica com os outros ambientes escolares passa qual impressão?

Um fator importante do currículo oculto do prédio escolar tem relação direta com a localização do espaço concreto. Frago (2005) explica que, se o espaço concreto estiver muito perto da entrada, pode confundir-lo, por exemplo, com a portaria ou com o pátio. Escondido em um local que professores, pais e alunos pouco tenham acesso, pode significar pouco envolvimento com o cotidiano da escola. É importante que o lugar seja parte da escola, de suas atividades, visto e frequentado diariamente.

A vinculação e/ou separação em relação a outros espaços também deve ser considerada. Pergunto-me: o espaço concreto da música precisa ser específico para a prática musical? Em caso de vinculação, que possibilidades de vinculação são mais positivas? O fato de o espaço concreto ter sua especificidade é um bom indicador, porém podem existir espaços compartilhados com outras funções, de maneira principal ou secundária. Por exemplo, a quadra de esportes geralmente tem seu espaço concreto compartilhado, sua principal função é

atender às necessidades das aulas de Educação Física, mas, de maneira secundária, recebe apresentações artísticas e reuniões de pais, entre outras atividades (FRAGO, 2005).

O lugar da música não precisa ser necessariamente um espaço separado e específico para tal fim, o ideal é que fosse, mas, no caso de vinculação, compreendo que o espaço deveria ser prioritariamente das artes e, por consequência, da música também. É comum a educação musical utilizar outros espaços da escola para suas atividades, como o auditório, tornando-o um local que, de maneira secundária, recebe a música.

Entendo que no momento já abordei os temas que julgo necessários para apresentação, compreensão e debate da educação musical e os espaços escolares. No próximo capítulo apresento a metodologia e a coleta dos dados.

5.0 METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

5.1 O local da pesquisa

Uma dos objetivos do PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes) é que a pesquisa do mestrando esteja ligada à nossa prática docente. Contudo, existe um padrão adotado na maioria das escolas de ensino médio no Estado do Ceará, este modelo determina que as aulas de Artes sejam ministradas apenas no currículo escolar do primeiro ano. Esse fato torna o preenchimento da carga horária de 40 horas semanais um desafio para nós professores de Artes, pois é necessário dividir-se em três ou mais escolas para conseguir completar as 40 horas semanais. Meu caso não é diferente, foram necessárias cinco escolas para completar minha carga horária de ensino e planejamento.

A quantidade de escolas em que atuo como professor de Arte dificulta a realização da pesquisa em todas elas, pois possuem professores diferentes, espaços diferentes e alunos diferentes. Seria necessário um tempo maior (o que o Mestrado não proporciona) de pesquisa para compreender a dinâmica da relação entre o ensino de música e o espaço escolar em diversos espaços.

No processo de escolha das escolas a serem pesquisadas, a Escola Estadual de Ensino Médio Carneiro de Mendonça, localizada no Município de Maracanaú (Ceará), destacou-se das outras por ser a única a ter um palco em seu espaço físico. A existência de tal espaço concreto não significa que este deva ser um local compreendido como ideal para as aulas de música ou o único espaço para apresentações musicais, o palco, na verdade, pode ser compreendido como um elemento do discurso do prédio da escola que faz referência à arte e, conseqüentemente, à música.

Em 2015, a escola completou 40 anos de fundação. Seu edifício não foi construído para a atividade educativa, inicialmente funcionava no local um orfanato e uma enfermaria da Polícia Militar do Estado do Ceará. Menores infratores que ficavam reclusos em um prédio vizinho recebiam tratamento na enfermaria. Posteriormente, no ano de 1975, a enfermaria e o orfanato foram desativados e a escola foi fundada. Inicialmente, a escola possuía uma cantina, uma cozinha, uma sala dos professores, um depósito para merenda, sala da direção, secretaria, dois banheiros e seis salas de aula; a escola não possuía muros cercando seu entorno e o pátio era de areia. Menores infratores que eram penalizados através de sanção de liberdade

estudavam na escola com os demais estudantes. O palco foi construído em uma reforma posterior, realizada na primeira década dos anos 2000, junto com a cobertura do pátio.

5.2 Metodologia e instrumentos para coletas dos dados

Na busca de uma abordagem metodológica que me ajudasse a compreender melhor a relação entre o espaço escolar e o ensino de música na escola em que atuo como docente, o estudo de caso etnográfico apresenta-se como uma opção para este trabalho devido às características deste modelo de pesquisa e do meu objeto de estudo. A escolha do estudo de caso etnográfico justifica-se quando o objeto de pesquisa representa uma particularidade e uma singularidade que a destaque das demais e represente um caso relevante de estudo (ANDRÉ, 1995). O palco, espaço existente em apenas uma das escolas em que sou professor, torna-se uma particularidade que justifica o estudo de caso etnográfico.

Segundo André (1995), o estudo de caso etnográfico também possui outras vantagens importantes para a minha pesquisa. Segundo a autora, tal metodologia nos permite retratar o dia a dia da escola sem prejudicar o cotidiano desta, exigindo do pesquisador um longo período no local de pesquisa. Essa proposta metodológica, segundo André (1995), também oferece uma ferramenta interessante que a autora define como *insights*:

Os estudos de caso são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor (pesquisador) os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências (ANDRÉ, 1995. p.53)

Entender a dinâmica do espaço escolar e o ensino de música requer uma fonte de dados diversificada como fotos, depoimentos, entrevistas, diário de campo, análise de documentos, entre outros, para descrever as relações do cotidiano escolar. Tais aspectos também fazem parte de uma pesquisa de caráter etnográfico. Abaixo, listo os instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa.

Diário de campo: esse instrumento permite a observação e o registro de características importantes da pesquisa etnográfica: descrição e indução (ANDRÉ, 1995). Desta forma, será possível descrever situações do cotidiano, percepções do pesquisador, e relatos de pessoas inseridas na escola que não foram separadas para as entrevistas e para a aplicação de questionário.

O principal objetivo do diário de campo é descrever que tipos de práticas musicais acontecem na escola e em que locais e momentos elas ocorrem. Também são descritas as atividades que acontecem no palco para a análise da construção social deste. Falas de professores, alunos e gestores sobre o espaço escolar também são registrados no diário de campo.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Outra técnica de pesquisa de caráter etnográfico usado nesta pesquisa é o uso de: **entrevistas**¹⁶. Severino (2007) caracteriza uma entrevista da seguinte maneira:

Técnica de coleta de informação sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p. 124).

Um **questionário**¹⁷ contendo as mesmas perguntas da entrevista também foi aplicado aos sujeitos pesquisados. A escolha por aliar esta técnica à anterior deve-se ao fato de que os entrevistados podem desenvolver um pensamento que não foi abordado durante a entrevista. Outro elemento que julgo importante é o fato de algum dos sujeitos entrevistados sentirem-se desconfortáveis com a gravação, impossibilitando uma coleta mais precisa. Destaco também que não será feita uma junção entre a resposta do entrevistado na entrevista com a do questionário para transcrição da resposta, coloco a resposta de um dos elementos (entrevista ou questionário).

Um membro do núcleo gestor (identificado como NG), dois professores (identificados como P1 e P2) e três alunos, (identificados como E1, E2 e E3) foram escolhidos para a entrevista e a aplicação do questionário. A escolha destes deu-se através do seguinte critério: todos tocam algum instrumento musical. O membro do núcleo gestor toca violão. O professor

¹⁶ As entrevistas foram registradas em formato de áudio e vídeo.

¹⁷ Cada grupo separado para as entrevista e aplicação do questionário possuem perguntas similares (2, 3, 4, 5 e 6) e diferentes (1 e 7)

de Filosofia da escola toca violão e é estudante do curso de Música Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a professora de Espanhol toca violão, canta e compõe músicas.

Com o objetivo de realizar um recital de música no final do ano letivo, formei um grupo de violão com alunos que já tocavam. Em um horário alternativo, entre o turno da tarde e o da noite, os alunos permaneciam para aprenderem e ensaiarem as músicas. Dos estudantes que faziam parte deste grupo, quatro se destacaram devido à frequência nas aulas de violão e nas aulas de ensino regular, sendo escolhidos para participar dessa etapa da coleta dos dados.

Documentos da escola também foram usados como dados para esta pesquisa. Para melhor entendimento por parte do leitor sobre que materiais podem ser interpretados como um documento, faço uso do conceito do Severino (2007) sobre o tema:

[...] em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estatueta, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD, etc.) que se torna *suporte material* (pedra, madeira, metal, papel, etc.) de uma *informação* (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante *técnicas especiais* (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção, etc.). Nessa condição, transformam-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados (SEVERINO, 2007, p.124)

Neste estudo, os principais elementos que são usados como documentos são: fotografias e plantas baixas do prédio escolar. Como dados, essas ferramentas possibilitaram uma análise dos espaços atuais da escola, das reformas espaciais e estruturais realizadas, do modelo de programa arquitetônico e das práticas artísticas realizadas na escola, antes e depois da construção do palco.

Outra característica importante do estudo de caso etnográfico é que o pesquisador não procura necessariamente

[...] comprovar teoria nem fazer “grandes generalizações”. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ser ou não generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade [...]. Considera que os estudos de caso podem fornecer experiência vicária e tornam-se, assim, uma fonte de generalização naturalística. A generalização naturalística se dá no âmbito que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relação com outros casos, generalizando seus conhecimentos. (ANDRE, 1995, p. 37-38-57)

A pesquisa etnográfica é oriunda da Antropologia. Inicialmente, não era utilizada nas pesquisas relacionadas à Educação, mas, nos anos 1970, as propostas metodológicas surgidas

nas Ciências Sociais começaram a se intensificar e, então, podemos encontrar os primeiros trabalhos escritos utilizando esta metodologia para a pesquisa em Educação. Dois livros utilizados como referencial teórico para esta pesquisa utilizam a etnografia como método de pesquisa: os de Barguil (2006) e Milstein; Hector (2010).

5.3 Análise dos dados

5.3.1 A construção do palco

Esse tópico visa analisar as mudanças estruturais e as reformas que aconteceram na escola, com destaque para a construção do palco. Como mencionado anteriormente, o prédio onde funciona a escola não foi construído para tal fim, logo, foram necessárias reformas, construções de novos espaços e mudanças na organização interna para que a escola pudesse funcionar. Dentre as estruturas mais recentes, o palco apresentou-se para esta pesquisa como um elemento importante devido à sua referência estrutural simbólica à arte.

Traçar a linha do tempo do palco requisitou um cruzamento de dados entre as fontes possíveis devido à falta de documentos que comprovem com exatidão a data de cada reforma realizada na escola. Contudo, existe uma quantidade significativa de fotografias não datadas e datadas que permitem traçar um fluxo sobre a construção dele. Neste caso,

[...] as fotografias revelam momentos daquele espaço-pensado, definido e construído para as atividades educativas – e são aqui compreendidas como representações de um lugar e de um tempo vivido. Como suporte da preservação da memória, elas são fragmentos do local em que se realizou a atividade escolar, onde ocorreu o processo de socialização e de conhecimento (BENCOSTA, 2005, p.150)

A narração de um funcionário administrativo que foi aluno da escola na década de 1980 e um texto por ele escrito para ser lido na festa de aniversário da escola também são utilizados em conjunto com o depoimento de um ex-aluno, registrado no diário de campo, para construir uma cronologia das reformas.

O registro em imagem mais antigo da escola não tem como ser datado com precisão, mas é possível perceber que a foto retrata o prédio no seu formato original.

Figura 1 –Formato Original



Fonte: Arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

A imagem retrata crianças dançando no que parece ser uma apresentação para os demais alunos no turno da manhã ou da tarde. Pode-se observar que o chão do local é de terra e que não existe cobertura no espaço. Um ex-aluno da escola, que estudou em 1985, e hoje é entregador, ao fazer uma entrega de pizza na escola, comentou:

Antigamente, não tinha nada disso aqui (apontando para o pátio), a escola não tinha muro, era tudo aberto, a gente cantava o hino nacional e ia para sala[...] ta tudo do mesmo jeito, as salas de aula tão do mesmo tamanho e no mesmo local, aqui (sala da secretaria) era outra coisa. Diferente tá o muro e o pátio (Relato registrado no diário de campo, no dia 16 de setembro de 2015).

A planta baixa do edifício (anexo A) também não faz nenhuma referência à existência de uma estrutura física no local onde hoje encontra-se o palco, logo, posso inferir que a imagem se refere à escola antes de qualquer reforma.

Uma foto retirada em 28 de fevereiro de 1998 apresenta um grupo em uma posição próxima à da foto anterior, contudo, é possível visualizar uma diferença no espaço, o chão foi coberto por uma camada de cimento. Embora não seja possível uma datação exata, fica claro devido a datação da foto que o prédio passou por uma reforma na década de 1990.

Figura 2 – Pátio cimentado



Fonte: arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

Um texto (anexo B) escrito para a festa de aniversário corrobora com esse pensamento, ao afirmar:

A escola ainda passou por algumas mudanças como:

- Construção de banheiros feminino e masculino;
- Construção do Laboratório de Informática;
- Instalação de piso industrial, nas dependências externas;
- Construção do pátio coberto e outros.

O que se pode ver na imagem (Figura 2) é uma reforma que colocou o piso industrial no local. A última foto (figura 3) da escola que apresenta esse espaço com um piso industrial, descoberto e sem palco, data de 2005. Não encontrei registro fotográfico após essa data. Também não encontrei ofícios ou ordens de serviços que fornecessem uma data para a construção, porém, a construção do palco aconteceu junto com a reforma do pátio após o ano de 2005.

Figura 3 – Foto de 2005



Fonte: Arquivo da escola

Esse espaço concreto que faz referência à arte nasceu, segundo relato, devido ao seguinte fato:

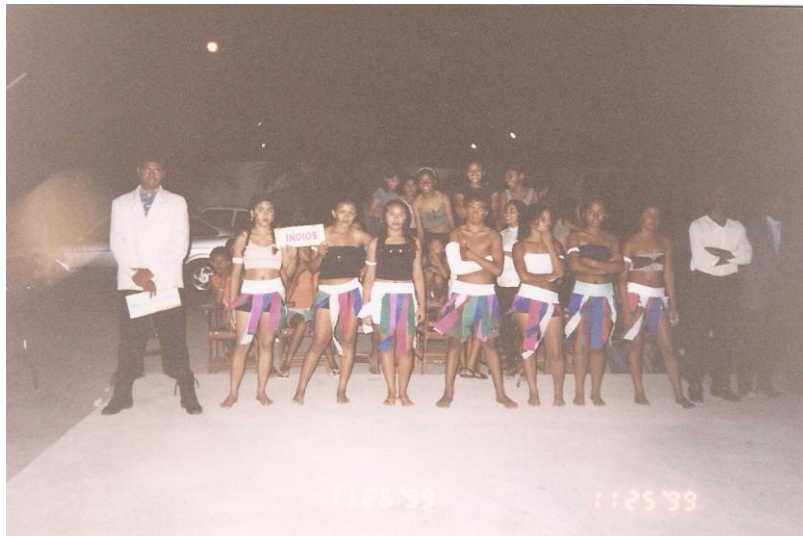
O diretor teve a ideia de construir o palco devido a ter muita apresentação na escola, as apresentações aconteciam no sol, num pequeno tablado montado em um terraço de areia, posteriormente o chão foi coberto por cimento, o palco foi uma reforma que veio junto a coberta¹⁸ (Entrevista concedida a este autor por um funcionário da escola registrada no diário de campo no dia 27 de agosto de 2015)

Uma série de fotos revelam a cultura da escola de utilizar esse espaço para apresentações artísticas, como mencionado anteriormente. A seguir, destacarei e descreverei alguns desses momentos. O primeiro registro é de uma apresentação do ano 1999 no horário da noite e contém imagens de uma apresentação de personagens de uma encenação.

18

O entrevistado atua, hoje, como auxiliar administrativo da escola.

Figura 4 - Atividade artística no turno da noite



Fonte: arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

Diversas fotos do ano de 2001 retratam vários momentos de utilização desse espaço para fins artísticos, pode-se observar uma apresentação de bumba meu boi:

Figura 5 - Foto de atividade artística pela manhã



Fonte: Arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

Uma foto de uma pessoa tocando violão e duas mulheres cantando também em cima de um tablado de madeira e de uma quadrilha junina:

Figura 6 - Foto de uma apresentação em um palco de madeira



Fonte: Arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

Figura 7 - Foto de atividade artística no pátio cimentado



Fonte: Arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

Duas imagens não datadas também merecem um destaque por mostrarem se tratar apresentações musicais são apresentações de um coral de crianças cantando em cima de um tablado de madeira, a localização do tablado é a mesma em que o palco foi construído.

Figuras 8 e 9 – Apresentação de coral em palco de madeira



Fonte: arquivo da EEM Carneiro de Mendonça

A análise destes momentos permite não apenas verificar a veracidade dos depoimentos, mas oferece a oportunidade de refletir sobre a construção do *habitus* da escola com relação às atividades artísticas.

Como observado, o local onde hoje se encontra o palco coberto era de terra, mesmo assim o local era usado para as apresentações de música, teatro e dança, entre outros, costume observado até os dias atuais. Segundo Bourdieu (2011), a construção do *habitus*:

[...] produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob forma de esquemas de percepção e de ação, tendem a forma mais segura que todas as regras formais e que todas as

normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2011, p.90)

Parece-me claro que a escolha do local para as exposições artísticas é resultado da construção de um *habitus*, individual e coletivo, da própria história da escola. Pergunto-me se isso aconteceu devido à falta de outro local apropriado na escola. É possível que sim, mas também é admissível pensar que, na falta de um espaço para apresentações artísticas, a comunidade escolar possa optar por excluir esses momentos do seu cotidiano. Destaco uma passagem do diário de campo que exemplifica bem essa questão. A escola Carneiro de Mendonça também não possui uma quadra de esportes, e, portanto, decidi perguntar ao professor de Educação Física em que a falta da quadra atrapalhava no seu trabalho.

Na parte da prática, nos exercícios, aulas de vôlei, futsal, basquete, a gente fica só na teoria [...] eles se acostumam. Quando eles chegaram no primeiro ano, o baque foi grande, mas, agora, eles se acostumaram (Relato registrado no dia 6 de agosto de 2015).

Como o caso em estudo envolve a construção de um *habitus* com relação à arte na escola, retorno agora para um conceito abordado em outro momento desta dissertação, o *senso prático*.

O cruzamento das informações coletadas com as ideias de Bourdieu (2001) justificam as escolhas dos membros da escola sobre quais reformas deviam ocorrer. Dentre as reformas escolhidas, encontra-se a construção do palco. A edificação dele na escola é uma clara manifestação do *senso prático*, pois o *habitus* de haver na escola atividades artísticas, algumas com um tablado de madeira, acabou por construir a necessidade (*senso prático*) de possuir um palco fixo na escola.

Barguil (2006) argumenta que a conversão do espaço em lugar dá-se de maneira simbólica, social, afetiva e coletiva. Na referida escola, foi exatamente isso que aconteceu: os membros da comunidade escolar deram um significado e uma função para aquele espaço quando ele ainda era descoberto e o chão era de terra. O Frago (2001, p. 262) ressalta que “a escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser ocupado e utilizado”. No caso em específico, estou me referindo ao espaço que estava disponível para ser utilizado, ocupado e vivido na escolar, o “pátio” de terra.

A arte teve papel importante na construção desse lugar na escola, as fotos revelam peças de teatros, danças e apresentações musicais no chão de terra, no piso industrial e no tablado de madeira. Nesse momento, o “salto qualitativo” já estava estabelecido, mas a construção do palco é o marco simbólico, o estabelecimento de um lugar para as artes. Utilizo as palavras de Frago (2005, p. 78) para destacar a importância de sua existência: “Nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço”.

No tópico a seguir irei analisar a dimensão educativa do espaço escolar nos membros da escola.

5.3.2 A Dimensão educativa do espaço escolar e a educação musical

A escola como local onde ocorre o processo de escolarização ocupa um espaço e um lugar (FRAGO, 2001), de tal maneira que o formato do prédio atua fortemente na educação na comunidade escolar.

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa (FRAGO, 2001, p.74)

O exame da dimensão educativa é importante para entender o espaço em que acontece a educação musical e como este dialoga com esta área do conhecimento. A falta de padronização das escolas no Brasil não permite uma generalização sobre o tema, caberá ao leitor encontrar proximidades e divergências com a realidade de cada escola.

Começo esta análise a partir da apreciação da planta baixa (anexo A) da escola. É possível perceber que a escola é pequena, as salas de aula estão dispostas no lado direito e esquerdo de um longo corredor (varanda). Como Frago (2001, p.107) explica, “uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições favorecem a visibilidade, o controle e a vigilância. São mais lineares, mais ordenadas ou claras”. A escolha do local da direção da escola também reforça a preocupação com os aspectos acima citados: localiza-se onde os movimentos dos que frequentam aquele espaço são percebidos melhor.

A planta baixa é anterior à construção do muro, do pátio, do palco, do laboratório de Informática e dos banheiros. Contudo, a edificação destes espaços não alterou o pensamento

anterior de vigilância e de controle, um exemplo disso é a alteração do local da sala da direção: ainda na década de 1990, houve a mudança da direção da escola para onde era a sala dos professores, de onde é possível observar todas as salas de aula, a entrada e o pátio da escola.

É no palco que a educação musical e as demais linguagens artísticas sempre se encontram inseridas de maneira significativa, o resultado desta presença constante é a construção de um palco para contemplar as atividades de música, teatro e danças na escola. Esse aspecto é importante, pois, como Frago (2005) explica:

Com a passagem da escola/sala de aula para escola/colégio, a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares torna-se uma questão cada vez mais importante. Reflete não apenas que funções ou atividades são consideradas relevantes até o ponto de que se deva reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações entre si [...] (FRAGO, 2001, p. 106)

A atual geração da escola não estava presente quando houve a construção do palco, veio-me o interesse de entender a influência deste no espaço escolar e qual o seu significado para a educação musical nos dias atuais.

O palco encontra-se no pátio da escola, sua localização permite que este seja visto e frequentado diariamente por todos, mesmos os que vão à escola esporadicamente veem o palco, por ficar próximo à entrada e à sala da direção. Durante o período da pesquisa, foi possível perceber que o palco não é apenas usado para atividades artísticas ou em datas especiais como, por exemplo, Dia das Mães, Natal e etc. As informações coletadas no diário de campo demonstram a utilização deste em diversos momentos, dois desses acontecimentos merecem destaque:

Devido à necessidade de estudar para a aula, acabei por ficar a maior parte da manhã na sala dos professores, porém era possível escutar um violão do lado de fora. Na hora do intervalo, sai para ver o que estava acontecendo na escola, percebi que ocorria um bingo [...]. O local em que o bingo aconteceu foi o palco. Mais do que usado para apresentações artísticas da escola, como, por exemplo, a festa junina, quando um grupo de dança se apresentou nele, é possível observar que o mesmo é utilizado para demais atividades como local de aviso, de fazer um bingo, etc. (Reflexão do auto registrada no diário de campo no dia 10 de setembro de 2015)

Hoje é Dia dos Professores, tivemos aula “normal” até o intervalo, depois fomos surpreendidos com uma surpresa dos alunos. Não foi surpresa que o evento aconteceu no palco da escola. Cadeiras foram colocadas para os professores sentarem enquanto os alunos faziam suas apresentações [...]. O 1º ano cantou uma

música acompanhado por um teclado e dois violões [...]. O 2º ano fez uma peça de teatro em que os professores eram imitados [...], uma aluna do 3º ano leu um poema. O palco é usado como local para tudo o que acontece na escola, tudo que foge da rotina acontece no palco, nele tudo se passa. (Reflexão deste autor registrado no diário de campo no dia 15 de outubro de 2015)

Constatei que isso não é apenas uma impressão solitária deste pesquisador, um dos entrevistados ao ser questionado deu a seguinte resposta a uma das perguntas da entrevista: “nós temos um palco, na verdade esse palco é multiuso” (P1).

É claro que, na falta de outro espaço na escola, o pátio com o palco torna-se o melhor lugar para as atividades que não sejam realizadas em sala de aula e que envolvam toda a comunidade escolar, contudo, como apresentado anteriormente à conversão do espaço em lugar dá-se de maneira simbólica, social, coletiva e afetiva (Barguil, 2006), parece-me que além de um lugar da arte o palco é entendido de forma mais ampla para os atuais professores, alunos e gestores. Mas para a educação musical, o que o palco significa?

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é analisar em que espaços acontecem ou podem acontecer apresentações musicais. Para entender essa questão, elaborei a seguinte pergunta a ser feita aos entrevistados: existe na escola um local apropriado para apresentação e apreciação de música? (pergunta 4) A resposta dos entrevistados foram as seguintes:

E1: Sim. O pátio é um exemplo. Porque é um espaço aberto e dar para o publico ver.

E2: Existe. A gente pode se apresentar no pátio que é público pra todos verem, todas as salas. [...] é o maior local que a gente tem na escola para todos ficarem juntos, tem tipo um palco também.

E3: Sim. Acho melhor o pátio da escola para apresentar. É bem amplo e tem bastane espaço para apresentar

O entrevistado do núcleo gestor deu a seguinte resposta:

NG: Para apresentações a nível da escola [...] o pátio seria um local bem adequado devido ao palanque que existe e o pátio bastante amplo.

Para esclarecer se o entrevistado estava se referindo ao palco, perguntei: o palanque ao qual você se refere é o palco? Ao passo que recebi uma resposta positiva: “Sim, o palco”.

Os entrevistados do corpo docente deram a seguinte resposta:

P1: Sim. Nós temos uma palco. [...] Nós já utilizamos para algumas apresentações, infelizmente o nosso pátio não é adequado para apresentações musicais pois ele não teve um cuidado acústico.

P2: Normalmente, quando tem algum número musical com instrumento ou até outra modalidade artística envolvendo músicas é aqui no pátio. O pátio é amplo, podemos dizer. [...] acho que ele é um espaço em que tem mais liberdade para todo mundo e... a escola é muito pequena, acho que sobra o pátio, mas ele tem uma estrutura interessante, tem o palco que dá para montar legal.

As respostas indicam que o palco e o pátio são compreendidos como um local adequado, nos quais devem acontecer as atividades artísticas. Dos seis entrevistados, quatro citaram o palco e todos mencionaram o pátio. Refletindo sobre as experiências anotadas no diário de campo e as entrevistas, um trecho do pensamento de Frago (2001) veio-me à memória.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (FRAGO, 2001, p.61)

Acredito que o “fluir da vida” da atual comunidade escolar estabeleceu um significado amplo para o palco, mais do que um lugar para apresentações de música, teatro e dança, este é um lugar para um bingo, uma missa e um aviso entre outros. O significado que os atuais frequentadores da escola estabeleceram para este espaço é o mesmo que os antigos frequentadores? Como Frago (2001) explica, o lugar é passível a mudanças:

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo em relação ao meio escolar – as fronteiras, o que se situa dentro e o que se situa fora -, ou seu espaço interno – entre as diversas zonas edificadas e não edificadas, entre os espaços interiores -, abrir ou fechar, ao dispor de uma ou outra maneira as separações e os limites, as transições e as comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas e os objetos, mas também o próprio lugar. (FRAGO, 2001, p. 139)

Contudo, se a referência do palco às artes estava estabelecida, o mesmo não se pode falar em relação a um lugar para as aulas de música. A coleta dos dados revela uma dificuldade de destinar um espaço para as aulas de educação musical. A seguir, relato vivências registradas no diário de campo a partir de minhas aulas de violão na escola como demonstração da dificuldade de se estabelecer um local fixo para as aulas.

Hoje, dei início às aulas de violão na escola. O objetivo é montar um pequeno recital no final do ano. As aulas acontecem na sala de aula. Um fato curioso é que, ao mesmo tempo em que dou aula, uma senhora da limpeza varre a sala (Informação registrada no diário de campo, em 18 de agosto de 2015).

Hoje, a aula aconteceu no lugar de sempre e com a mesma senhora limpando a sala, porém consegui um quadro branco e, a partir da semana que vem, as aulas serão no palco (Informação registrada no diário de campo, em 03 de setembro de 2015).

Hoje, teve aula de violão na escola como sempre. Devido à iluminação, as aulas acontecem em uma sala de aula regular (Informação registrada no diário de campo, em 14 de outubro de 2015).

Tenho chegado na escola cansado [...], mesmo cansado vou dar uma aula que sequer faz parte do meu “trabalho” oficial na escola. A vontade dos meninos (alunos) de participar acaba me motivando. Algumas vezes, os alunos estão na sala; noutras, no pátio ou na entrada, e me perguntam: “aonde vai ser a aula? Aqui ou na sala?” Cabe a mim decidir onde serão as aulas, no palco ou na sala convencional. Geralmente, preciso escrever algo na lousa. A pequena, disponível para as aulas no palco, não é adequada, a iluminação do espaço também não ajuda (Informação registrada no diário de campo, em 28 de outubro de 2015).

Como abordado nos capítulos anteriores, a inexistência de um espaço específico para a atividade é um fator importante no currículo oculto no prédio escolar (FRAGO, 2005), com relação às aulas de música. Na escola pesquisada, não existe um lugar para essa atividade. Como consequência, os entrevistados acabam por conceder respostas diferentes para a pergunta do questionário que aborda um local preparado para as aulas de música. Destaco agora algumas respostas que julgo relevantes para a pesquisa.

NG: As salas de aula são convenientes, elas não são de ponta, mas são bem arejadas, tem o multimeios que é muito apertado, acho que não... tem a sala de informática caso não esteja sendo usada seria um local apropriado devido ao ar condicionado e pela a acústica por sem bem fechado.

Na ocasião da entrevista, perguntei ao entrevistado sobre a banda de fanfarra da escola: a banda ensaiava em que local?

NG: Eles ensaiavam no pátio, na semana era no pátio de 17h30 às 18h30 e ensaiaram muitos aos sábados na manhã toda e, às vezes, chegavam a ir até às 13h.

Perguntei, então, o motivo da escolha do horário.

NG: Por que fora desse horário a gente tem atividade em sala de aula, quando eles precisaram realmente ensaiar no horário da sala de aula da gente aqui, a gente

mandou um ofício pro quartel para que eles pudessem ensaiar nesse horário, lá ele tem um espaço mais amplo e que não incomoda muito.

Muitos aspectos importantes são percebidos na resposta do entrevistado. Um deles, que a banda na escola provoca incômodos na realização de atividades em sala de aula. Essa prática escolar da sala de aula é, portanto, considerada a atividade mais importante de uma escola, qualquer atividade que atrapalhe este momento, é barrada. O estudo de Frago (2001) explica que essa preocupação é antiga, o autor sugere que uma escola distante de barulho cria um ambiente propício aos estudos. Também foi destacado ao longo desta dissertação que fatores organizacionais dificultam a consolidação da educação musical na escola, como, por exemplo, carga horária reduzida, falta de espaço e horários desfavoráveis para as aulas (ALBUQUERQUE; BENEVUTO; ROGERIO, 2012).

Destaco também que os entrevistados apontam lugares possíveis para as aulas de música, citando critérios diferentes, com, por exemplo, ventilação, espaço e acústica.

P1: aqui na escola eu acho o local mais apropriado o multimeios, ele tem uma acústica melhor que a sala de aula e porque é um pouco mais reservado.

Sabendo que o entrevistado, no ano anterior, desenvolveu um projeto de canto coral na escola, perguntei: “Em que local eram as aulas?”

P1: As aulas eram na sala de informática.

Perguntei em que turno aconteciam as aulas.

P1: Foi no contra turno.¹⁹

Também perguntei em que local foi a apresentação.

P1: Foi no pátio da escola.

¹⁹ Horário oposto ao período escolar regular, geralmente contendo atividades complementares como Artes e Esportes.

A conversão de um espaço em lugar já foi explicada nesta dissertação através dos trabalhos de Frago (2005) e Barguil, (2006). Na EEEM Carneiro de Mendonça, as aulas de música acontecem em um horário diferente das aulas curriculares e em locais não definidos. Conseqüentemente, os membros da escola interpretam que não há um lugar para as aulas de música, mas espaços nos quais essa atividade pode acontecer.

No desenvolver desta pesquisa, perguntei-me sobre o que o aluno compreendia quando as aulas de música ou apresentações musicais aconteciam em locais não construídos para tal fim. A resposta de um dos discentes candidatos sobre como seria um local adequado para as aulas de música fornece uma pista sobre esse aspecto.

E2: Um local com regras, que fossem seguidas assim... no “pé” mesmo, hum.... tipo um estúdio, onde só tivesse gente interessada, com sala determinada para cada coisa, com instrumentos bons.

Entendo que a fala do aluno transparece que, para ele, as aulas de música na escola não possuem regras rígidas, não têm uma sala determinada e sem instrumentos musicais de qualidade. Destinar espaços específicos – lugares construídos – para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são senão uma faceta a mais dessa entropia negativa (negentropia) que é a educação. Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou apreender tem que estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e sequenciado (FRAGO, 2001, p. 138).

O texto de Frago (2001) explica muito bem a fala do entrevistado, a escola pesquisada não possui um lugar com espaço delimitado, demarcado, ordenado e sequenciado para a educação musical, a fala reflete a comunicação que o prédio transmite para o entrevistado com relação à música.

Porém, a falta de um espaço para as aulas de música não impediu que a atividade acontecesse. Esse fato fez surgir durante a pesquisa a curiosidade de descobrir as expectativas e mudanças espaciais que a presença das atividades de educação musical na escola geram.

5.3.3. Expectativas de mudanças

O “fluir da vida” na EEEM Carneiro de Mendonça resultou em mudanças espaciais. Com certeza, novas mudanças acontecerão, porém me parece claro que as reformas, os 74

rearranjos, acontecem de acordo com a necessidade da escola. No momento em que elaborei as perguntas do questionário, uma delas tinha como indagação como seria um local adequado para aulas de música e apresentações musicais. As respostas dessa pergunta me permitiram analisar os desejos e expectativas de alunos, professores e núcleo gestor. Algumas dessas respostas merecem reflexão. Para melhor entendimento do leitor, divido as repostas em três momentos: colocações dos alunos, em seguida dos professores e por último do núcleo gestor.

Os alunos possuem expectativas específicas, seus desejos são diferentes dos outros membros da escola. Quando frequentam as aulas de música, as experiências que acontecem nesse momento geram necessidades específicas destes membros da comunidade escolar. As respostas a seguir são exemplos desta demanda exclusiva.

Pergunta: Como seria um local adequado para as aulas de música? (Questão 6)

E1: Um local forrado, arejado, ter um espaço bom, uma lousa adequada.

E2: Seria com instrumentos adequados, com se fosse um estúdio de gravação.

E3: Um lugar amplo com apostila de estudo voltado para tablatura²⁰ e instrumentos voltados para as aulas de música.

É evidente que as aulas de violão da qual os entrevistados E1, E2 e E3 participavam influenciaram suas respostas, mas ambos relatam necessidades que podem ser encontradas em outras escolas, como, por exemplo, instrumentos musicais, salas específicas para aulas de música e boa estrutura com relação à iluminação e à ventilação.

Por sua vez, os professores entrevistados demandam ajustes específicos da atividade docente, mas constatei que existem muitas consonâncias nas respostas dos professores e dos alunos.

P1: Um espaço ideal para a educação musical [...] precisaria ter primeiro a questão do conforto técnico, já que nós estamos no Nordeste e trabalhando durante o dia. Além disso, nós precisaríamos que o espaço dispusesse de materiais didáticos voltados para o ensino de música, com instrumentos musicais, livros voltados para a educação musical e também, nesse caso, nós precisaríamos de materiais fonográficos, para que os alunos pudessem ter experiências musicais, já que nós não dispomos aqui de recursos ligados a área de Informática.

20

Notação musical que informa o local exato onde se devem colocar os dedos no violão para tocar uma música.

P2: O ideal seria uma sala isolada, com uma acústica bem trabalhada para isso; uns instrumentos de qualidade, no mínimo, mediana ficaria melhor ainda; eletricidade que não oscilasse, uma estrutura boa com uma iluminação legal também.

A fala dos professores e alunos convergem com relação à necessidade de instrumentos musicais, materiais e recursos didáticos, um lugar com boa iluminação e ventilação e um lugar reservado. Embora essa colocação não apareça em todas as respostas, um professor e um aluno destacaram a importância de um lugar separado para as aulas de música. O entrevistado do núcleo gestor trouxe novos elementos para a mesma questão:

NG: Seria algum local privado, que o aluno não tivesse incomodo com passagem de gente pela janela, ou um local acústico que não tivesse entrada de ruído, fosse isolado sonoramente.

Kowaltowski (2011) apresenta uma proposta de laboratórios para aulas de música que julgo oportunas para esta pesquisa, pois leva em consideração vários aspectos citados pelos entrevistados como um lugar reservado, com boa iluminação e ventilação, e uma acústica apropriada. O parâmetro indica que essa áreas devem dar aos alunos a oportunidade de inserirem elementos artísticos no prédio escolar e participarem, com artistas locais, da criação de obras de arte. Para atender a esse propósito, os ambientes escolares devem apresentar:

- Amplo espaço para exposição de atividades artísticas dos alunos;
- Muitos lugares na escola para apresentações espontâneas (pequenos palcos e degraus para plateia);
- Teatro completo conectado a um espaço multiuso (interior e exterior), que pode funcionar como um lugar de grande público;
- Área para alunos construírem cenários, figurinos etc;
- Área para programas de rádio dos alunos
- Gráfica para publicar um jornal da escola editado pelos alunos;
- Área externa para apresentação multimídia;
- Áreas externas para apresentações musicais ou de teatro, que possam ser usadas também como sala de aula (providenciar sombra em clima tropical)

- Sala multiuso que possa acomodar apresentações teatrais e musicais.
(KOWALTOWSKI, 2011, p.53/122)²¹

Com relação às expectativas em torno de um espaço para as apresentações de música, os entrevistados apontam alterações específicas para esta prática. Das respostas para a pergunta “Como seria um local adequado para apresentações musicais na escola?” destaco as seguintes respostas para reflexão.

E1: Pra mim um local muito bom é um teatro. Por causa que o teatro tem é... tanto o clima que tem ar condicionado, tem as cadeiras pro público ver melhor e é confortável e o espaço também é muito agradável.

E2: Um espaço com palco bom, com lugares pra pessoal sentarem sem levar as cadeiras. Um espaço grande não só pro povo da escola, mas trazer convidados e com iluminação boa.

E3: Um lugar amplo com espaço pra nós nos movimentarmos e ter uma boa organização pra apresentar as músicas.

É interessante perceber que, em suas respostas, os entrevistados não pensam apenas nas condições deles como artistas em um momento de apresentação, a posição, o conforto, visualização e ventilação também são considerados em suas expectativas de mudanças na escola. Acredito que isso deve ocorrer devido ao fato do pátio da escola não ter esses elementos apontados na atualidade.

O núcleo docente da escola acrescenta outras perspectivas com relação ao espaço.

P1: Um local adequado deveria ser um auditório, com palco, com uma preparação acústica e com espaço para que as pessoas pudessem se sentar comodamente para apreciar.

P2: Ser amplo é fundamental, a acústica, por que, se não tem uma acústica, isso pode distorcer muito. A gente fica, às vezes, com o fio espalhado na escola por que a tomada principal fica do outro lado do corredor, inclusive do palco, isso não é legal.

²¹ Durante a pesquisa, o contato com o livro impresso não foi mais possível. Para continuar a pesquisa, comprei o livro no formato digital. Por motivos que desconheço, a numeração das páginas no formato digital é diferente das do formato impresso. Essa passagem se encontra no capítulo 5 do livro, na página 53 no formato impresso e 122 no e-book.

Diferentemente dos alunos, o núcleo gestor aponta a preocupação com a acústica e a parte elétrica do local. Mais uma vez isso se deve às próprias experiências destes na escola, isso fica claro na fala de um dos entrevistados, pois o mesmo realizou uma apresentação musical na escola e relatou na entrevista como foi aquele momento.

P1: Foi muito bom. Eles estavam tímidos, mas depois que a gente cantou a primeira música, eles conseguiram superar a timidez [...] a gente não subiu no palco, ficaria muito distante pra cantar e a gente não tinha microfone pra cantar, nós cantamos embaixo, mais próximo das pessoas.

A fala de um membro do núcleo gestor também apresenta as mesmas expectativas com relação ao espaço.

NG: Seria um local fechado, uma acústica apropriada, que tivesse a parte elétrica se fosse necessário e que isolasse o ambiente de qualquer ruído externo.

Porém, acredito que essas mudanças devam demorar a acontecer devido ao atual “senso prático” da escola. Isso ficou claro na resposta do entrevistado do núcleo gestor ao ser questionado sobre que mudanças estruturais ele faria na escola.

NG: A nossa prioridade como escola regular de ensino médio seria de melhorar as salas de aula né. [...] por que a gente tem algumas salas que não estão adequadas, mas seria isso aí.

Em seu estudo, Kowaltowski (2011) também apresenta um conceito de um local para apresentações artísticas na escola (anexo D). Muitas das observações apontadas pelos entrevistados são contempladas em seu projeto, como, por exemplo, ventilação, conforto para a plateia e uma boa visualização do palco. Outros elementos como rede elétrica, acústica e iluminação não ficam claros, porém podem ser facilmente inseridos no projeto.

Termino a análise dos dados com certeza de que não foi possível abordar todos os aspectos que envolvem a questão. Contudo, as fotos, as entrevistas e o diário de campo demonstram como o espaço escolar tem forte influência sobre a escola e sobre educação musical.

6.0 CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA O FUTURO

Após dois anos de estudos sobre o tema, minhas conclusões a respeito do diálogo do espaço escolar com a educação musical apontam aspectos que nem sempre foram entendidos por este pesquisador como ideais para a musicalização na escola.

O primeiro aspecto sobre o qual quero refletir têm como foco nós, professores de música. Ao longo dos anos, todas as alterações e reformas do currículo e do espaço escolar aconteceram devido às necessidades que surgiram em cada momento da História. Percebemos isso na passagem da escola de sala única para a escola de múltiplas salas e espaços. Demandas sociais e culturais do século XIX apontaram a necessidade de criar na escola outros espaços para melhor aproveitamento do tempo, aumentar a quantidade de alunos atendidos e vigilâncias de todos inseridos neste lugar.

Acredito que esse ponto é fundamental para nós, professores de música de redes públicas de ensino, pois será através de nossa atuação nas escolas, seja com aulas ou com apresentações musicais, que despertaremos a necessidade e o desejo de mudança.

A EEEM Carneiro de Mendonça é um exemplo disso. Foi o “fluir da vida” que gerou a necessidade de um palco para as atividades artísticas na escola. Frago (2001) diz que: “Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares” (FRAGO, 2001, p.139).

A construção do palco da escola é um exemplo de como educadores podem ser arquitetos de um espaço vivo, que a todo o momento está disponível para se converter em lugar. A prática de apresentações artísticas e as reformas no local em que estes momentos aconteciam e acontecem são considerados por esse pesquisador como um “salto qualitativo” para aquele espaço.

Nesse momento, também é oportuno refletir sobre as experiências que acontecem no palco da escola. Entendo que, no momento, o interesse da educação escolar encontra-se nos métodos de transmissão e avaliação do conhecimento, de tal forma que nossos corpos são educados a acostumar-se com uma “educação bancária”, Freire (1987), para proporcionar um melhor aproveitamento do tempo da escola para alcançar esse objetivo. “Acredito que a

tristeza, a apatia e a indiferença que muitas daqueles sentem nas nossas escolas revelam uma insatisfação com o que vivem no contexto escolar” (BARGUIL, 2006, p.161).

Concordo com a afirmação de Barguil (2006), contudo, os alunos não são apáticos em todos os momentos na escola. Durante a pesquisa, é possível observar momentos em que os alunos são participativos e protagonistas das ações. Na escola pesquisada, isso aconteceu em diversos momentos registrados no diário de campo, como na homenagem aos professores, na dança apresentada como tarefa da gincana escolar e na rifa para compra de instrumentos musicais para a banda de fanfarra. Todas essas ações têm em comum o fato de que não estarem relacionadas com a sala de aula, isso se deve ao fato de que geralmente as experiências em salas de aulas são frias (FRANBOINE, 2014).

Frago (2001), refletindo sobre as transformações do espaço, diz que: “A questão final é se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo” (FRAGO, 2001, p.139). As práticas que geralmente acontecem no palco e no pátio da escola são experiências quentes e vivas, quase sempre envolvem prática e proporcionam sentimento de liberdade. Não é aleatório que durante as entrevistas, os alunos quando questionados sobre qual espaço da escola eles mais gostavam, o pátio da escola foi o mais citado. As experiências quentes se apresentam como uma oportunidade de converter espaços em lugares. Acredito que o tópico em que trato da experiência nos termos de Bondiá (2002) pode ser um caminho para a construção de um lugar para a música na escola.

Outra descoberta, esta inesperada, tem relação com a localização de um espaço específico para aulas e apresentações de música. Esse é uma das características apontadas por Frago (2005) como um bom indicador do currículo oculto do prédio escolar. Quando comecei minha pesquisa, acreditava que o ideal seria um local específico para a educação musical como forma de comunicar que esta é importante na escola a ponto de ter um local exclusivo para desenvolver suas atividades.

O tempo em que passei na escola Carneiro de Mendonça me fez chegar à conclusão de que isso não é necessariamente prioritário, o mais importante é a localização desse espaço e não a sua especificidade. O palco da escola em que fiz a pesquisa é um exemplo, várias atividades acontecem nele, como avisos, danças, cantos, cultos religiosos, e etc. O palco faz parte da vida da escola, por consequência tudo que acontece nele também. Como abordado anteriormente, as artes e a música possuem um papel de destaque cotidiano deste lugar, logo, a música faz parte da vida da escola. Frago (2005) argumenta que a localização de um espaço

próximo à entrada significa uma implicação direta no cotidiano na escola, o oposto, porém, significaria um distanciamento em relação ao cotidiano escolar. Um espaço físico para a educação musical com acústica adequada, instrumentos musicais, iluminação e ventilação deveriam considerar a localização como elemento fundamental? A opinião deste pesquisador é que sim, comunicaria para os alunos, professores e gestores que um espaço para as atividades musicais merece um lugar de destaque.

As respostas dos entrevistados também fornecem elementos para refletir sobre o que estes esperam das aulas de música e como deveria ser o lugar das aulas de música. Existem expectativas diferentes e, ao mesmo tempo, similares sobre um lugar para apresentações e aulas de música.

Outro fator que irá dificultar essa nova modificação espacial, além da falta de espaço, é o tempo. “O problema, o primeiro problema. Se coloca quando se carece de espaço ou de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos” (FRAGO, 2001, p. 61).

Na escola, tanto espaço como o tempo estão estruturados de tal maneira que não existem momentos na escola para o que está fora do programado. A Escola Carneiro de Mendonça é um exemplo disso: os tempos estão todos preenchidos com as disciplinas do currículo, como Silva (2007) demonstra, este não está comprometido com a formação integral do homem, mas com a manutenção do *status quo*. Nesse esquema a educação musical não goza de prestígio e ocupa um tempo muito reduzido.

Mas o espaço, esse existe, está lá disposto a converter-se em lugar. Porém, não podemos atuar neste da maneira necessária. A intensidade dos instrumentos musicais, do som e das vozes não são desejadas ao mesmo tempo em que acontecem as aulas regulares. A opção é realizar aulas de música em horários e lugares alternativos. Minha experiência demonstra que essa é uma opção, mas não deveria ser a única. O resultado disso é que as experiências musicais ficam restritas a poucos membros da Escola Carneiro de Mendonça, o que, em minha opinião, também dificulta a construção de um lugar para aulas de música na escola.

Essa experiência na escola fez-me concordar com outro autor que fundamenta esta pesquisa, quando o mesmo propôs “que o prédio 'ensina', uma vez que os sujeitos estão, num certo sentido, à mercê daquilo que é possível ou não de ser feito nesse espaço, dos encontros que nele se realizam ou não” (BARGUIL, 2006, p.247).

Acredito que a Escola Carneiro de Mendonça e outras escolas do Brasil passarão por reformas espaciais, o *senso prático* de cada escolar irá decidir que reformas irão acontecer e quais espaços concretos surgirão ou não. Contudo, quando estava à procura de referência para esta pesquisa, descobri que o Governo do Estado do Ceará construiu escolas nos padrões do Ministério da Educação. Assim como a escola Carneiro de Mendonça, as escolas construídas possuem um palco para apresentações artísticas e não possuem um espaço específico para aulas de música. Estudos posteriores poderão refletir sobre esse modelo proposto e de que maneira ele dialoga com a educação musical.

Em maio de 2016 uma resolução Nº2 de 10 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Educação definiu diretrizes para o ensino de música nas escolas, nesse parecer encontra-se presente uma norma que define como cuidados das escolas destinarem espaços arquitetônicos com acústica adequada para as aulas de música. Infelizmente tal documento foi homologado quando a pesquisa estava muito próxima de ser apresentada. Os impactos dessa nova resolução terão que ser feitas em pesquisas posteriores.

Esta pesquisa não é um ponto final em meu percurso de pesquisador. Em uma das aulas do mestrado, um dos professores disse que: pesquisa, a gente não abandona, mas termina. É o que acontece nesse exato momento, estou terminando esta pesquisa em 28 de março de 2016, em Maranguape (CE), mais precisamente às 22:25.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez:, 1985.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer [Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette]**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

ALBUQUERQUE, L, BENEVENUTO, João Emanuel, ROGERIO, Pedro. **Música para a formação humana: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto escolar**. In: Educação musical em todos os sentidos. ALBUQUERQUE, L; ROGERIO, Pedro (org). – Fortaleza: Edições UFC, 2012.

ALBUQUERQUE, L, ROGERIO, Pedro, SALES, Jose Álbio Moreira de. **Educação Musical na UFC: o início do campo de pesquisa**. In: Educação Musical Campo de pesquisa, formação e experiência/ ALBUQUERQUE, L; ROGERIO, Pedro (org). Fortaleza: Edições UFC, 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Grall,1983

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da pratica escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Isaura, COOPAT, Carmem. **O ensino formal de música no Brasil: Legislação versus realidades**. In: Educação Musical Campo de pesquisa, formação e experiência/ ALBUQUERQUE, L; ROGERIO, Pedro (org). Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Jonh Dewey e o ensino de artes no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores, fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: LCR, 2006.

BENCOSTA, Marcos Levy Albino (org). **Historia da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976, LP/CD

BONDÍA, Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº19, pp.20-28, 2002

BOURDIEU, Pierre. **O senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

BRASIL. Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> Acesso em 25/05/2016

_____. Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 25/05/2016

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769. Brasília. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em 25/05/2016

_____. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm> Acesso em 30/05/2016

_____. Decreto Nº 24.645, de 10 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24645.htm> Acesso em 30/05/2016

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 4.024. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> Acesso em 30/05/2016

_____. Resolução Nº2, de maio de 2016. Brasília, 2016. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_27134927_RESOLUCAO_N_2_DE_10_DE_MAIO_DE_2016.aspx >

CARLOS, Roberto. **Como é grande o meu amor por você**. In: Roberto Carlos em ritmo de aventura. Rio de Janeiro: CBS, 1967, LP

CERQUEIRA, Fabio Vergara. **Ética e estética na música grega: a educação e o ideal da Kalo-Kagathía**. Classica, V. 24, n. 1/2, p. 73-85, 2011

CHAGAS, Marlúcia. **Os caminhos da educação musical em Fortaleza: Contribuições do PIBID**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. 2015.

ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FONTEERRADA, Mariza Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição da direção escolar na escola graduada **IN. História da educação, arquitetura e espaço escolar**. BENCOSTA, Marcos Levy Albino (org). São Paulo: Cortez, 2005

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annubler, 1994.

FRABBONI, Franco. **Integração Escola-território: em direção a uma cidade educadora.**

In Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo.

MAÚRÍCIO, Lúcia Velloso (ORG). Rio de Janeiro: Ponteio, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GARCIA, M. R. **Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento.** Revista da ABEM, v. 19, p. 53-62, 2011.

KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.**

São Paulo: Oficina de Textos, 2011

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa – formação.** Brasília, Liberlivro. 2010.

MATOS, Elvis. **O Artista, O educador, A Arte e a Educação – Um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas.** Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

MATOS, Elvis de Azevedo. **Educação musical ou música: prática instrumental, contradições e disputas no campo curricular.** In: Educação Musical reflexões, Experiência e Inovações. ALBUQUERQUE, L; NASCIMENTO, M.A.T; ROGERIO, Pedro (org). Fortaleza: Edições UFC, 2015

MENEZES, E. C . **Aprendizado musical coletivo: uma possibilidade democrática de iniciação musical e formação humana.** Paidéia (Belo Horizonte), v. 9, p.59-70, 2010.

MILSTEIN, Diana; HECOTR, Mendes. **Escola, corpo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2010

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

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulinas, 2008

QUADROS, João. **Música e escola: a influência do canto orfeônico na educação brasileira entre as décadas de 1930 e 1960.** IN: Educação Musical: reflexões, experiências e inovações. ALBUQUERQUE, L; NASCIMENTO, M.A.T; ROGERIO, Pedro (org). Fortaleza, Edições UFC. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008.** Revista da ABEM, Londrina, V. 20, p.23-38, 2012.

REIS, Claudio Moppa; COOPAT, Carmem Maria Saenz. **Expressão musical: um caminho para o desenvolvimento humano.** IN: Educação Musical Campo de pesquisa, formação e experiência. ALBUQUERQUE, L; ROGERIO, Pedro (org). Fortaleza: Edições UFC, 2012.

RUSSO, Renato. **Química.** In: Paralamas do Sucesso/Cinema Mudo. Rio de Janeiro: EMI, 1983, CD

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUSA, Jussamara. **Inovação em Educação Musical: reflexões para as práticas de ensino de música.** IN: Educação Musical: reflexões, experiências e inovações. ALBUQUERQUE, L; NASCIMENTO, M.A.T; ROGERIO, Pedro (org). Fortaleza: Edições UFC. 2015.

APÊNDICE A

Questionário – Aluno

Universidade Federal do Ceará

Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)

Pesquisa: O lugar da música na escola: Diálogos entre o espaço escolar e o ensino de música.

Orientador: Elvis Matos

Mestrando (pesquisador): Claudio Fernandes

Questionário (Estudante: _____)

1) Você tem aula de música na escola? Em que espaço?

2) Você acha esse local apropriado para as aulas de música? Por quê?

3) Você alteraria esse espaço?

4) Existe na escola um espaço para apresentação e apreciação musical na escola? se sim, qual?

5) Você acha esse local adequado? Porquê?

6) Como seria um local adequado para apresentações musicais na escola para você?

7) Qual é o espaço que você mais gosta da escola? Porquê?

APÊNCICE B

Questionário - Professor

Universidade Federal do Ceará

Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)

Pesquisa: O lugar da música na escola: Diálogos entre o espaço escolar e o ensino de música.

Orientador: Elvis Matos

Mestrando (pesquisador): Claudio Fernandes

Questionário (Professor: _____)

1) Em que espaço da escola você acha que podem acontecer aula de música? Por quê?

2) Você acha esse local apropriado para as aulas de música? Por quê?

3) Na sua opinião, como seria um espaço adequado para as aulas de música na escola?

4) Existe na escola um espaço para apresentação e apreciação musical na escola? se sim, qual?

5) Você acha esse local adequado? Por quê?

6) Como seria um local adequado para apresentações musicais na escola para você?

7) Caso você fosse organizar uma apresentação artística na escola, onde você a faria?porquê?

APÊNDICE C

Questionário – Núcleo Gestor

Universidade Federal do Ceará

Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)

Pesquisa: O lugar da música na escola: Diálogos entre o espaço escolar e o ensino de música.

Orientador: Elvis Matos

Mestrando (pesquisador): Claudio Fernandes

Questionário (Núcleo gestor)

1) Em que espaços da escola você acha que podem acontecer aulas de música? Por quê?

2) Você acha esse espaço adequado para a aula de música? Por quê?

3) Na sua opinião, como seria um espaço adequado para as aulas de música na escola?

4) Existe na escola um espaço para apresentação e apreciação musical na escola? se sim, qual?

5) Você acha esse local adequado? Porquê?

6) Como seria um local adequado para apresentações musicais na escola para você?

7) Na sua opinião, se o núcleo gestor fosse fazer alguma modificação espacial na escola qual seria? Porquê?

ANEXO B

A Escola de Ensino Médio Carneiro de Mendonça está situada no município de Maracanaú, na rua Professor José Henrique da Silva, nº 4891 no Horto. Durante a década de 60 foi conhecida como Instituto Carneiro de Mendonça. Era lá que frequentavam crianças e adolescentes, que na maioria das vezes eram abandonadas pelas famílias. Eles eram diferentes das crianças e adolescentes que hoje estão nas casas de recuperação, pois não causavam tumulto algum e nem eram delinquentes como pensavam os pais daquela época, que amedrontavam seus filhos, ameaçando-os a levá-los para o Santo Antônio do Buraco, “Nome popular dado ao Instituto Carneiro de Mendonça”, eternamente “Escola de Menores”.

nos anos 70, a escola começou a funcionar no prédio atual, sendo denominada: Escola de 1º Grau Carneiro de Mendonça. Sempre foi uma escola comprometida com a formação dos seus alunos. Após decreto oficial do Estado, a escola passa a se chamar Escola de Ensino Básico Carneiro de Mendonça. Na década de 80 também a escola foi contemplada com a eleição de diretores, onde foi escolhida a professora Maria Aparecida Silva Lima e Valdira Gadelha Domingo, Rita Celmar Alves Queiroz como diretoras adjuntas. No processo de democratização da escola pública, a Escola Carneiro de Mendonça é agraciada com vários projetos voltados para as

aprendizagens significativas e também com a pedagogia de projetos. A Escola Carneiro de Mendonça passou ainda por denominações como: Escola de Ensino Fundamental Carneiro de Mendonça, Escola de Ensino Fundamental e Médio Carneiro de Mendonça e finalmente Escola de Ensino Médio Carneiro de Mendonça.

Falando ainda de democracia, de gestão democrática, continuou-se o processo de escolha de diretores. Pela segunda vez foi escolhida pela comunidade escolar a Professora Maria Aparecida Silva Lima. Foi uma época marcante para a Escola Carneiro de Mendonça e para a Educação no Município. A Escola contava com o acompanhamento pedagógico feito pela CREDE 01, na pessoa da professora Maria da Paz Agostinho.

A escola passou por algumas mudanças como:

- Construção dos Banheiros Feminino e Masculino.
- Construção do Laboratório de Informática.
- Piso Industrial, nas dependências externas.
- Pátio coberto e outros.

ANEXO C



Foto Atual do Pátio da escola

ANEXO D



Projeto de teatro – proposta Kowaltowski (2011)

