UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS SOCIECONÔMICAS E PROFISSIONAIS DOS JOVENS EGRESSOS DOS CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC)

IMELDE BEZERRA TOLEDO

FORTALEZA – CEARÁ

2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

IMELDE BEZERRA TOLEDO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PERSPECTIVAS SOCIECONÔMICAS E PROFISSIONAIS DOS JOVENS EGRESSOS DOS CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE – CAIC

Dissertação de mestrado apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento de Políticas Públicas, ministrada pela Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: prof. dr. Rosendo Freitas de Amorim.

FORTALEZA – CEARÁ

2009

Dissertação de mestrado apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento de Políticas Públicas, ministrada pela Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre.

_____

IMELDE BEZERRA TOLEDO

BANCA EXAMINADORA:

_____

_____

_____

_____

COORDENADOR DO CURSO

AGRADECIMENTOS

Ao professor dr. Rosendo Freitas de Amorim, ao professor dr. Hermano Ferreira Lima, pelos esclarecimentos prestados e especial atenção que me dispensaram.

Ao meu companheiro José Renato Toledo, aos meus filhos Sarah Rachel, Dorinha e Renato Júnior, por elucidarem as minhas dúvidas e toda a atenção que tiveram comigo.

Aos meus genros Maicohl, Beethoven e a minha nora Denise, por suas contribuições durante o percurso dessa caminhada.

Aos meus irmãos, por sempre acreditarem em mim.

As minhas amigas Inês Esmeraldo, Fátima Maciel e Lizieux de Macedo, pela escuta sensível e pelas palavras em momento de desânimo e desalento.

A Fátima Albuquerque e Ofélia Gomes de Matos, colegas de mestrado, pela compreensão e pelo apoio quando delas precisei.

Agradecimento em especial ao coordenador do programa de MPPP prof. dr. Horácio Frota, pela contribuição na minha formação acadêmica;

À profa. dra. Ana Maria Fontenelle Catrib, pelos esclarecimentos e sugestões durante a qualificação de meu projeto de pesquisa.

Aos professores do curso, com quem tive o privilégio de aprender os conhecimentos que explicito nesse trabalho.

Aos funcionários e técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), sempre disponíveis a compartilhar e a contribuir.

Aos alunos, professores e diretores dos CAIC´s, pelas contribuições enriquecedoras para essa pesquisa.

Às pessoas não citadas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço, de forma especial, à grande amiga que teve papel especial para a elaboração desse trabalho, Eniziê Paiva Weyne, pelas valiosas sugestões para melhorar os textos, provocando-me a rever as idéias ou explicitar outras, sempre incentivando o percurso da minha caminhada acadêmica, fazendo-me sempre acreditar que posso.

Ao meu amigo prof. ms. Francisco Lisboa, pelo incentivo e apoio durante a elaboração da pesquisa.

DEDICATÓRIA

Ao meu maior mestre Jesus.

Aos meus pais, Edson dos Santos Bezerra e Cerise Siqueira Campos Bezerra, com infinita gratidão e saudades.

Ao José Renato, meus filhos, netos, genros e nora, pela paciência e renúncia quando ausente precisei estar de um convívio que tanto gostamos.

Conhecer realmente as políticas educacionais implica em compreendê-las em meio às políticas globais de determinados governos (que representam grupos e classes sociais específicos), articulados com outros encaminhamentos, culturais e econômicos desses mesmos grupos e classes em suas práticas cotidianas, visando estruturar e direcionar a ação social e a própria realidade no sentido de seus interesses e contra os de outros grupos e classes.

Enéas Arraes Neto

RESUMO

A proposta desse trabalho é analisar a educação musical no contexto das políticas públicas educacionais, com ênfase na condição dos estudantes egressos do projeto Jovem Músico e de sua vivência na Orquestra Filarmônica de Fortaleza, da inserção socioeconômica e profissional. A escolha desse objeto de estudo foi sedimentada a partir da aproximação da pesquisadora com esse projeto, que, como arte-educadora da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógica, na célula Escola Viva, articulou e acompanhou as ações propostas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) junto às escolas que participaram das atividades artísticas, constantes do referido projeto. Esse trabalho se apóia, sobretudo, em referenciais teóricos sobre a educação, notadamente a arte-educação, na linguagem artística musical, pois é nesta que se insere o projeto Jovem Músico, assim como a sua ramificação: a Orquestra Filarmônica de Fortaleza. Neste trabalho, destaca-se o papel das políticas públicas no contexto da educação musical, tendo como referência jovens egressos que participaram do projeto musical acima citado e como vivenciaram sua aprendizagem musical na orquestra filarmônica. A presente pesquisa é de natureza qualitativa e apresenta uma análise descritiva da fala dos informantes, buscando apreender os aspectos positivos e negativos relacionados ao projeto Jovem Músico. Desse modo, apresenta-se a concepção de ensino escola viva, originária do projeto Jovem Músico, que busca uma modificação da rotina da escola pública, passando da aprendizagem mecânica para aprendizagens comprometidas com a mudança social e com a participação da escola e da comunidade nesse processo. A pesquisa de campo contribuiu para comprovar que os alunos egressos do projeto Jovem Músico conseguiram inserção profissional no mercado de trabalho, vivendo dos conhecimentos adquiridos no referido projeto. Revela-se, portanto, o quanto as políticas públicas, traduzidas em planos e projetos direcionados à educação, principalmente para as classes menos favorecidas da sociedade, constituem ferramentas significativas para que se reconheçam as potencialidades e se aproveitem o ensino e a aprendizagem no fortalecimento e na inserção socioeconômica e profissional.

Palavras-Chave: políticas públicas educacionais, jovem músico, orquestra.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the context of Music Education in Public Politic Education, with emphasis on the condition of students graduating Young Musician of the Project and its experience in the Philharmonic Orchestra of Fortaleza, and a possibility of social and professional integration. The choice of object of study was sedimented from the researcher's approach to this project, which, as an art educator from Seduc, articulated and monitored the actions of the Secretary of Education and schools that participated in the Living School project, taken as a design pedagogical. This work is based mainly on some benchmarks on education, especially the art-education, it is this which the Young Musician Project and its branch: the Philharmonic Orchestra of Fortaleza. In the context of broader public politics, we provide a cut for a discussion about some point on their effectiveness. This work seeks to define the role of public politics for the study of music, most closely to young people from lower social classes who have sensitivity to musical theory. Thus, a reflection on the role of music in the life of the young student is always advisable to understand the other hand, the existing incentives to make this a young musical artist. The Living School project is considered development of education, reflected in the search for transformation of routine of school learning to become mechanical for intelligent learning, committed to the transformation of society and with the participation of school and community in the process of processing. The field research was to show that students graduating Young Musician of the Project had a vocational, living in classical music in orchestras or activities in artistic activities of the port of classical music. Evidence, therefore, that public policies for the teaching of music are significant tools for the student to recognize their artistic potential and learn to harness their talent and their integration into social work in the field music.

Key-Words: public politic education, young music, orchestra.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

1. O ENSINO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL.....14

1.1 A educação jesuítica na escolarização colonial.....14
1.2 As diretrizes educacionais pós-jesuíticas.....27
1.3 A educação iluminista.....33
1.3.1 A educação musical em Jean-Jacques Rousseau.....35

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS À ARTE COM ÊNFASE NALINGUAGEM MUSICAL.....40

2.1 Conceitos e reflexões das políticas públicas educacionais no Brasil.....40
2.2 O espaço da música nas políticas públicas educacionais.....45
2.3 Os avanços trazidos pelos PCN e pela LDB.....51

3. O PROJETO JOVEM MÚSICO E A ORQUESTRA FILARMÔNICA DE FORTALEZA.....57
3.1 O projeto Escola Viva enquanto início de tudo.....57
3.2 O projeto Jovem Músico.....62

4. CAMINHOS E REGISTROS: PERSPECTIVAS SOCIOECONÔMICAS E PROFISSIONAIS DE JOVENS QUE VIVEM DA MÚSICA.....68
4.1 Procedimentos metodológicos.....68
4.2 A fala dos entrevistados.....71

CONCLUSÃO.....96
REFERÊNCIAS.....99
ANEXOS.....103

INTRODUÇÃO

Em toda a trajetória econômico-social de uma nação, as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, em longo prazo.

Entre as diversas políticas públicas existentes em nosso país, a política educacional é aquela que expressa um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas, de caráter permanente e abrangente, que orienta a atuação do poder público em determinada área. No contexto das políticas públicas abrangentes, é preciso traçar um recorte para uma reflexão sobre sua eficácia. Neste trabalho, procura-se delimitar o papel das políticas públicas para o estudo de projetos musicais, mais detidamente a jovens oriundos de baixa renda.

O governo do Estado do Ceará apresentou, em 1995, através da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), o projeto Escola Viva, considerado, antes de tudo, uma concepção pedagógica, que culminou num avanço significativo na gestão escolar, pela capacidade de promoção da participação da comunidade envolvida. O projeto Escola Viva, portanto, busca a transformação da rotina da escola pública, de aprendizagem mecânica para aprendizagens comprometidas com a transformação da sociedade e com a participação da escola e da comunidade nesse processo.

A Escola Viva objetiva mudar o fazer pedagógico da escola, na perspectiva de desenvolvimento de um conjunto de ações que torna o currículo escolar dinâmico, criativo e interessante, tendo a arte-educação como elemento fomentador de um cotidiano escolar socialmente vivo e atraente. Implica no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que consubstancia um fazer educativo, crítico, criativo, dinâmico, contextualizado e prazeroso, capaz de desenvolver aprendizagens significativas, sendo uma delas a aprendizagem musical (CEARÁ, 2005).

Concentra, dentre suas ações, a musicalização, assim expressa na essência da proposta: incentivar a formação musical com a criação de grupos de instrumentais de corais, de bandas, de orquestras, como a Orquestra Filarmônica das Escolas Públicas do Estado do Ceará. Assume como proposta o interesse da juventude escolar na produção de saberes a partir das experiências vividas e de possibilidades de inserção socioeconômica e profissional de jovens no mercado de trabalho.

A proposta deste trabalho é analisar a educação musical no contexto das políticas públicas educacionais, com ênfase na condição dos estudantes egressos do projeto Jovem Músico e de sua vivência na Orquestra Filarmônica de Fortaleza, além da inserção socioeconômica e profissional.

O trabalho assume como objetivos específicos: a) traçar um panorama histórico da educação musical no Brasil Colonial, detendo-se na proposta jesuítica e rousseauniana; b) refletir acerca das políticas públicas educacionais para a arte, com delimitação à linguagem musical; c) apresentar o projeto Jovem Músico e sua eficiência quanto à possibilidade de inserção socioeconômica e profissional para os estudantes que ingressaram na Orquestra Filarmônica de Fortaleza.

A escolha deste objeto de estudo foi sedimentada a partir da aproximação da pesquisadora ao projeto, que, como arte-educadora da SEDUC, articulou e acompanhou as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e as escolas que participaram do projeto Escola Viva. Este trabalho se apóia, sobretudo, em alguns referenciais teóricos sobre a educação, notadamente a arte-educação, porque é nesta que se insere o projeto Jovem Músico, assim como a sua ramificação: a Orquestra Filarmônica de Fortaleza.

A Orquestra Filarmônica de Fortaleza tem como pressuposto a concepção do projeto Escola Viva, sendo viabilizado financeiramente com os benefícios da Lei de Incentivo à Cultura – chamada de Lei Jereissati – com base no artigo 6º, do decreto nº. 23.882/95, que regulamenta a Lei 12464/95 de incentivo fiscal, em que se obtêm os recursos financeiros para o referido projeto.

O projeto citado, amparado pela lei acima, teve início com 265 alunos de 180 famílias integrados ao projeto Escola Viva, nos Centros de Apoio Integral de Crianças e Adolescentes (CAIC's): Maria Felício Rocha, Raimundo Gomes de Carvalho e Maria Alves Carioca.

Essa pesquisa será desenvolvida em três escolas públicas estaduais, mais precisamente nos Centros de Apoio Integral de Crianças e Adolescentes (CAIC). As escolas são: o CAIC Maria Alves Carioca, localizado no bairro Granja Lisboa, o CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, localizado no bairro Autran Nunes e o CAIC Maria Felício Lopes, localizado no bairro Bom Jardim.

É nesse contexto que essa pesquisa procura levantar as possíveis inter-relações socioculturais, que são o ponto de intersecção sobre a arte-educação, ao se confrontar os objetivos do projeto Jovem Músico, evidenciando concretamente as propostas de inclusão social, voltados para esse público estudante, egressos dos CAIC´s. Assim, ao optar por esse

estudo, tomou-se como pressuposto o entendimento sobre a realidade local, e de que forma se congregam os saberes escolares com as situações de vida do cotidiano dos atores envolvidos.

A reflexão sobre esse contexto escolar, por consideram-se incipientes os estudos no campo musical de práticas pedagógicas, mostra que pouco se sabe sobre as repercussões e sua efetividade como estratégia educativa implementada, bem como sobre os resultados na vida dos egressos deste projeto. Tomando como base esse aspecto, o presente estudo tentará contribuir para essa área do conhecimento, ao analisar até que ponto as estratégias adotadas na formação da orquestra filarmônica estão contribuindo para o desenvolvimento social dos jovens.

Através da importância que a música tem como elemento catalisador das tensões sociais vivenciadas por esses sujeitos e o alcance social desse projeto, vislumbra-se, a partir desse estudo, igualmente, desvendar sua dinâmica na busca de respostas às várias indagações, investigando sobre as políticas públicas educacionais desse projeto, o processo de formação da orquestra e o impacto social causado nos egressos participantes do projeto Jovem Músico.

É comum o desenvolvimento de projetos relevantes nas escolas públicas do Ceará, mas uma das lacunas que se apresentam é a exploração através de estudos para compreender o seu processo de desenvolvimento, considerando seu percurso pedagógico e influência na profissionalização dos sujeitos envolvidos.

Essa pesquisa tem como foco referencial vários contextos discursivos acerca das políticas públicas educacionais direcionadas aos projetos musicais na perspectiva socioeconômica e profissional dos jovens da orquestra filarmônica, egressos dos CAIC's de Fortaleza.

A abordagem do tipo exploratória e descritiva visa organizar um percurso metodológico que traduz as etapas e fases da investigação, caracterizadas de maneira sistemática e que possam traduzir os caminhos desenvolvidos para atingir os objetivos do estudo proposto. Esse meio representa um caminho apropriado para estudos qualitativos, que busca compreender os eventos e experiências a partir da convivência do pesquisador com os sujeitos pesquisados.

Embora convivendo com várias abordagens, o acesso às leis, regulamentos, normas, procedimentos, propostas sobre a política da educação, refletem contradições que se depara com a diversidade de pensamento dos teóricos da área, mas possibilita encontrar o caminho que prefigura o trajeto e ilustra essa pesquisa.

O primeiro capítulo versa sobre arte-educação no Brasil colonial, apresentando, inicialmente, a educação jesuítica na escolarização colonial, voltada para as diretrizes educacionais pós-jesuíticas. Também comenta a educação iluminista, com ênfase na educação

musical de Jean-Jacques Rousseau. Neste capítulo ainda são apresentadas as dimensões e pressupostos do que se viria a denominar programas e políticas públicas destinadas à educação.

O segundo capítulo apresenta as políticas públicas educacionais destinadas à arte com ênfase à linguagem musical. Conceitua e reflete sobre políticas públicas e o espaço da música nesta questão. Por fim, apresenta os avanços trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ainda neste capítulo apresenta-se o esforço para intensificar as políticas públicas voltadas à qualidade educacional e a formação de projetos que implementem esse ideal.

O terceiro capítulo mostra o projeto Jovem Músico e a Orquestra Filarmônica de Fortaleza como elementos imprescindíveis para compreensão das políticas públicas no âmbito do Estado do Ceará. Neste capítulo, apresenta-se a realidade do projeto, enquanto esforço de levar a música erudita ao jovem de classes populares, com sensibilidade musical.

O quarto capítulo traça os caminhos e registros da pesquisa, apresentando os sujeitos e instrumentos da pesquisa de campo, bem como seus resultados. Nesse capítulo, caracterizado como metodologia da pesquisa, realiza-se uma explanação de como o projeto acima referido alcançou sua realização, bem como seus objetivos.

1. O ENSINO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL

1.1 A educação jesuítica na escolarização colonial

Para uma compreensão acerca da condição colonial da arte-educação dentro do contexto educacional, parte-se do recorte jesuítico, da formação catequética, da proposta de um ensino clerical, ligado à Igreja e ao seu corpo doutrinário. A educação no período colonial era realizada pelos colégios da Companhia de Jesus, tendo como protagonistas os padres jesuítas, que começaram a chegar ao Brasil a partir de 1549. Tinha início, assim, o período educacional no país. Em 1750, os jesuítas contavam com 131 casas, entre as quais 17 eram escolas.

Em estudos realizados por Aranha (2006), era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados por todo o território nacional até meados do século XVIII, ocasião em que tais missionários foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Durante o período de 210 anos, os padres jesuítas promoveram consubstancialmente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, assim como o controle da fé e da moral dos habitantes do Brasil.

A ação dos jesuítas embasava-se no documento *Ratio Studiorum*[1] que foi publicado em 1599, pelo padre Aquaviva. Tal obra estabelecia regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos. Destinava-se, ainda, a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito[2] dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno e do corretor. Era um compêndio educacional, em que eram prescritos todos os elementos necessários para a educação da fé nas casas de educação.

Durante o processo educacional jesuítico, estas casas foram se transformando em verdadeiros colégios em que eram exploradas a educação dos jovens e a atividade com coral, que estão ligados diretamente ao processo colonialista, sendo os mestres de capela os introdutores da música neste período.

---

[1] Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna; mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados ordenamentos de estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da Ratio Studiorum. Essa se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

[2] Homem bem versado nas letras e na ciência, qualificado pelo seu zelo e descrição para as incumbências na boa ordenação de estudos que lhes foram confiados pelo reitor.

Segundo Mariz (1999), deve-se ressaltar que a partir de meados do século XVI, os franciscanos e os jesuítas desempenharam um papel importante neste processo. O cargo de mestre de capela se estendia também às matrizes vizinhas. Tais músicos eram professores, cuidavam do coral, compunham letras de música e também as cantavam, além de tocarem inúmeros instrumentos.

Para entender o tipo de pedagogia utilizado nestas escolas e missões, faz-se necessário compreender que espécies de formação recebiam estes educadores. Em relação à educação musical, é relevante remontar ao Concílio de Trento[3], período compreendido entre 1545 e 1563, em que se identificava um impulso para a atividade coral com a aceitação da polifonia na liturgia.

Ressalte-se que se encontram informações sobre esse tipo de pedagogia no Colégio Romano e na *Schola Cantorum*[4] e ainda nas duas obras que alicerçavam o ensino jesuítico, ou seja, a *Ratio Studiorum* e a *Ratio Discendi et Discendi*.

Com ênfase nas principais políticas educacionais, têm-se, no século XVIII as chamadas Reformas Pombalinas, instituídas pelo Marquês de Pombal com o intuito de alinhar o Estado português com o Iluminismo. Com relação à educação, Pombal desejava alcançar três objetivos: trazer a educação para o controle estatal, secularizar a educação e padronizar o currículo.

Na perspectiva de Mariz (1999), as Reformas Pombalinas ocasionaram a desestruturação do ensino religioso na época, sem contemplar um sistema educacional laico, público e gratuito. Sem contar ainda que a formação dos mestres não era adequada, enquanto que as aulas-régias substituíam o curso de humanidades e se constituíam em disciplinas isoladas sem uniformidade de ensino.

Não foi nada fácil a empreitada de instalar um sistema de educação em terra estranha e de povo indígena. De um lado, viam-se os aborígines de língua e costumes desconhecidos e, de outro, os próprios colonizadores portugueses, que para cá vieram sem a companhia de seus familiares e que eram muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelos missionários.

Nessa perspectiva, Aranha (2006 p. 140) assim explica:

---

[3] Concílio de Trento, presidido pelo Papa Paulo III, iniciado em 1545 na cidade italiana de Trento, e teve como objetivo encontrar respostas para os problemas colocados pelos protestantes e pelos humanistas. Das conclusões saídas do Concílio de Trento destaca-se a centralização de poderes no Papa, que passa a ser considerado como "Pastor Universal da Igreja", sendo-lhe atribuída toda a supremacia em matéria de dogmas e de disciplina. Por outro lado, foram estabelecidas diversas normas para evitar abusos e luxos do clero. Em suma, o Concílio de Trento conferiu à Igreja Católica um cariz mais centralizado e autoritário, constituindo uma importante ação reformadora afim de limitar os abusos e a degradação dos costumes e impedir o avanço do protestantismo.

[4] Escola de cântico, voltada para catedrais e igrejas, cuja finalidade era embelezar as cerimônias sacras e favorecer o conhecimento de cânticos gregorianos.

> Embora os jesuítas recebessem formação rigorosa e orientação segura do documento *Ratio Studiorum*, enfrentaram sérios desafios para se adaptar às exigências locais. É bom lembrar quanto lhes valia, nesses casos, a sua tão conhecida flexibilidade.

Com o deslocamento dos jesuítas da Bahia para a região Sul, houve a fundação do Colégio de São Vicente, no litoral, e que depois foi transferido para Piratininga, no planalto, onde, a partir do Colégio Santo Inácio, fundado em 1554, surgiu a cidade de São Paulo, sob a direção do padre Manuel da Nóbrega.

O padre Manuel da Nóbrega, com seu espírito empreendedor, organizou as estruturas do ensino, sempre atento às condições novíssimas aqui encontradas. Vale destacar que o primeiro jesuíta a aprender a língua dos índios foi o missionário Aspilcueta Navarro, também pioneiro na penetração nos sertões em missão evangelizadora. A esses dois baluartes veio se juntar, em 1553, o padre José de Anchieta, de apenas 19 anos, que tempos mais tarde se destacaria no trabalho catequético.

Aranha (2006) levanta a questão de que a fase de catequese implementada pelos jesuítas teve bastante dificuldade de ação, pois os indígenas tinham uma cultura e valores diferenciados. Com isso, muitos chegavam a pensar na impossibilidade de conseguir algum sucesso no processo civilizatório dos nativos, enquanto para outros, incluindo-se aí os missionários, os indígenas eram como filhos menores, em que se poderiam inculcar os valores da civilização cristã européia.

Nesse sentido, convictos de que o Cristianismo representava uma vocação humana universal que implicava em integração e unidade, lançaram-se com empenho na catequização desses nativos, tentando, com isso, apagar as diferenças dessas etnias. A estratégia dos jesuítas consiste em conquistar o chefe da tribo e a “desmascarar” o pajé. Com isso, percebem que a ação é mais eficaz sobre os filhos dos indígenas, os curumins, alunos prediletos, pois sobre eles não se sentia de maneira arraigada influências do pajé.

Estudos realizados por Aranha (2006) mostram que a grande fase da missão jesuítica vai dos anos de 1549 a 1570, data da morte do padre Manuel da Nóbrega. Nesse período, os padres aprenderam á língua tupi-guarani e elaboraram textos para a catequese, ficando a cargo do padre Anchieta a organização de uma gramática tupi.

Em relação às ações catequéticas, os curumins aprendiam a ler e a escrever ao lado dos filhos dos colonos. O padre Anchieta usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças, dentre os quais se destacam: o teatro, a música, a poesia e os diálogos em verso. Através do teatro e da dança, os meninos, aos poucos, aprendiam a moral e a religião cristã.

Após um período de pregação em que permaneciam um tempo nas tribos, realizando batismos, os religiosos seguiam para outro local. Logo descobriram que as conversões não se consolidavam e, além do mais, tratava-se de empreitada perigosa.

Com isso, afirma Aranha (2006), foram criadas as missões para realizar a ação missionária com menos riscos e efetivar as conversões. Essas missões eram localizadas no sertão, longe dos colonos ávidos de escravos. As principais missões ficavam na orla da floresta Amazônica e no interior da América do Sul, em que se firmaram jesuítas portugueses e espanhóis. Além dessas, os religiosos constituíram outras missões no território brasileiro, principalmente do Norte e no Sul. No Nordeste, ressalte-se que as primeiras e várias delas apareceram na Bahia.

Desde o século XVI e durante o século XVII, o modelo de catequese dos índios se modificava, através do confinamento dos indígenas nas missões ou reduções, que eram povoamentos com organização bem complexa, em que se incluía conversão religiosa, educação e trabalho. Ressalte-se que as missões mais destacadas foram as missões da Amazônia.

Compreendendo o esforço empreendido pelos jesuítas e os desafios da catequese, a ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, entretanto, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573.

Falando-se em educação propriamente dita, desde o século XVI os jesuítas montaram a estrutura dos três cursos a serem seguidos após a aprendizagem de ler, escrever e contar nos colégios voltados ao ensino dos filhos da elite: Letras Humanas, Filosofia, Ciência e Teologia e Ciências Sagradas. Para esse programa, os padres missionários foram apoiados oficialmente pela Coroa, através de donativos. Vale a pena salientar que o governo de Portugal sabia da importância da educação como meio de domínio político, e, portanto, apoiava as ações jesuíticas.

No início da colonização, a arte e o ensino de arte foram trazidos pelos jesuítas. Os primeiros artistas eram autodidatas e faziam parte do clero em sua maioria. Sem preparo técnico adequado ou qualquer base cultural, esses artistas copiavam estampas européias de gravuras religiosas. Caracterizava-se, portanto, de uma arte subordinada aos critérios da metrópole e de seu entorno social.

Para Chiarelli (1999), da segunda metade do século XVI até o XIX, a arte na colônia era praticada por negros e mulatos e ensinada de pai para filho ou de mestre para aprendiz. Essa situação permaneceu até 1800, com a “Aula Régia” de Manuel Dias de Oliveira, pintor

gravador e escultor, nomeado por Dom João VI, torna-se o primeiro professor público brasileiro a ministrar aulas de nu com modelo vivo.

Para o meio artístico brasileiro, Manuel Dias de Oliveira representa uma inovação, pois a aula “Régia” era a denominação para a aula pública de desenho e figura, que funcionava como uma escola destinada a artífices e pintores; no entanto, ainda muito distante da Academia Neoclássica. Essa, por sua vez, voltada para o ensino das artes e para o estudo dos clássicos em Filosofia e Literatura.

Com isso, sinaliza o término da época em que os artistas se educavam no interior de ateliês de escultores e ourives. Logo, reconhecia-se o papel fundamental do desenho e adotava-se a postura artística da tradição clássica européia. Assim, a concepção de arte popular é substituída pela arte burguesa. Pela primeira vez tinha-se um estilo artístico em sintonia com o que estava acontecendo na Europa.

Estudos de Osinsky (2001) revelam que o prestígio da academia era tão intenso que nossa pintura ganhava na técnica, mas perdia em espontaneidade. Nessa época, a atividade artística não era incluída nas escolas públicas elementares. O ensino de arte era exclusividade da Academia Imperial de Belas Artes. Já se percebe, nesse sentido, a condição subserviente da arte das colônias para com a metrópole.

Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais os cursos de desenho incluíam, ainda, o “desenho pedagógico”, em que os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar aulas”.

Para Alencastro (1997), do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa pedagogia tradicional, encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional estaria interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor-aluno mostrava-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos eram considerados verdades absolutas. Por isso, pouco a pouco foi se firmando a trajetória educacional da colônia, contribuindo para a formação do pensamento acerca da formação ao ensino superior.

A grande importância dada ao ensino superior, durante o Reinado e o Império, se deu através da necessidade de se formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que

movimentasse culturalmente a Corte. Já com relação à República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país que norteou o pensamento educacional brasileiro.

Com a proclamação da República em 1889, foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, que esteve a serviço do reinado e do império. Este preconceito, segundo Barbosa (2002), veio juntar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes. A Academia de Belas-Artes, por sua vez, tinha como organizadores os membros do Instituto de França. Com a queda de Napoleão e a volta dos Bourbon ao poder, os bonapartistas do Instituto de França caíram em desgraça.

No Brasil, o ódio contra Bonaparte tinha razões óbvias, pois Portugal sentira de perto a ameaça bonapartista. O príncipe regente D. João VI foi obrigado a fugir de seu país em 1808 e se refugiar no Brasil. Esse sentimento repercutiu enormemente na concepção de arte, principalmente advinda do berço desse imperador opressor, que fez com que toda a corte portuguesa viesse ao Rio de Janeiro e se instalasse em situações tão difíceis de sobrevivência da realeza, como condições mínimas de higiene básica, desconforto tropical e falta de acomodação compatível com a realeza nas instalações dos palácios de Portugal.

De acordo com Barbosa (2002, p. 18):

> Em 1816, D. João VI criou a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios, que visava aproveitar alguns estrangeiros beneméritos que procuravam a sua proteção. Portanto, a oposição política se constituiu numa das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil. Ademais, um outro preconceito de ordem estética iria envolver os inícios do ensino artístico no Brasil. Todos os membros da Missão Francesa eram neoclassicistas, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte.

Sabe-se que a tradição nacional era, na época, marcadamente o barroco. As incursões da arte brasileira no neoclássico haviam sido esporádicas. De repente, o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo do neoclassicismo. A missão francesa, quando chegou aqui, já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes, ou seja, uma arte de traços originais designada como barroco brasileiro.

Uma vez que a arte como criação, embora seja atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer; acredita-se que, na realidade, o preconceito

contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, ou seja, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de todo o esforço realizado pelos escravos.

Tem-se, a partir disso, o fato de o preconceito contra a arte ter-se concentrado na arte aplicada à indústria, na arte como trabalho, durante as sete primeiras décadas do século XIX, quando um quarto da população do país era composto de escravos. Percebe-se que o desafio da arte está em popularizar um elemento puramente elitista. Dessa forma, era necessário conduzir a arte a uma dimensão mais popular, com refinamento clássico, trazido pela missão francesa.

De acordo com Barbosa (2002), em 1856 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, com o objetivo de fomentar a educação popular pela aplicação da arte às indústrias. Somente com a abolição da escravatura (1888) deu-se início o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isso coincidiu com a primeira etapa da revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo mecânico, invertendo os pólos preconceituais.

O ensino das belas-artes, até o momento da eclosão das lutas contra a escravatura, havia desfrutado um pouco de consideração social, por estas serem vistas como uma prenda, um luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas ou à vocação excepcional de certas naturezas para as grandes tentativas da arte.

No início do século XX, pelo menos até o final da 1ª Guerra Mundial, estabeleceu-se um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre os objetivos do ensino da arte na escola primária e secundária.

A preocupação central a respeito do ensino da arte, nos primórdios do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade. Vale a pena lembrar que o ensino da arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do desenho. Desde o início do século XIX, era o desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado.

Assim, mediante estudos realizados por Barbosa (2002), observa-se que, no século XX, a ênfase no desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão nas escolas primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica. Pouco a pouco ele foi tomando outros objetivos.

A arte aplicada à indústria, vista não apenas como uma técnica, mas como possuindo qualidades artísticas capazes “de elevar a alma às etéreas regiões do belo” (BARBOSA,

2002), foi ainda mais ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primária e secundária.

Desse modo, reforça Barbosa (2002), que o estrondoso progresso industrial americano foi atribuído à precoce iniciação da juventude estadunidense no estudo do desenho e à boa organização naquele país do ensino da arte aplicada à indústria, o qual passou a ser divulgado no Brasil através do jornal “O Novo Mundo”. Aqui, esse jornal incentivou grandemente o Liceu de Artes e Ofícios, a única entidade educacional brasileira que na época tentava articular o ensino da arte com as praticabilidades industriais, ou seja, que tentava ensinar o desenho com aplicações à arte e à indústria.

Por fim, este aspecto propedêutico do desenho, a educação do caráter e da inteligência, iria ser o objetivo principal dos positivistas, mas não deixou de encantar também os liberais, embora para eles o objetivo primordial do seu ensino fosse a preparação do povo para o ofício do trabalho.

Essa percepção da educação no contexto colonial permite compreender como o pressuposto do ensino das artes no Brasil tem uma conotação histórica, que não se pode deixar de referir em vista de uma melhor compreensão das políticas públicas destinadas ao ensino da arte no campo curricular. Por isso, as diretrizes educacionais após a presença dos educadores jesuíticos são marcantes para uma compreensão do que se fez nesse sentido no aspecto histórico. Isso representa o foco desse trabalho, quando se percebe que, historicamente, o ensino da arte esteve atrelado aos interesses de uma elite. Assim, na perspectiva de emancipação do artista, a arte deve ser fomentada em unidades escolares que atendam às classes historicamente desfavorecidas.

A partir da compreensão do cenário nacional, torna-se necessário empreender um passeio no âmbito regional, definido aqui pela perspectiva do Ceará, enquanto local em que se admite a inserção de uma cultura da arte. Assim, as primeiras iniciativas de educação no território cearense parecem esbarrar na falta de informações. Poucos são os registros. Para esse período inicial da educação, que marca a passagem dos jesuítas pelo Brasil, é praticamente impossível dispor de fatos da memória documental cearense.

Com isso, a história da educação no Ceará parece começar apenas quando o Ceará se transforma em província no século XIX. A passagem dos jesuítas pela capitania cearense foi muito tímida. O domínio jesuítico foi amplo sobre uma vasta região da colônia, sua trajetória no Ceará não se deu nos mesmos termos, devido ao aspecto desolador das terras cearenses.

Sobre esse assunto, Brígido (2001, p. 147) assim se manifesta:

> O aspecto do Ceará no litoral, formando um convexo com suas colinas de areia alvíssima, que avançam sobre o oceano, impressionou tristemente aos navegantes, que primeiro visitaram seus mares e aos exploradores que penetraram as suas caatingas. O Ceará era a terra da desolação e da miséria. A flora e a fauna pareciam paupérrimas, o solo estéril, o clima menos apto para o desenvolvimento da vida.

Além disso, os jesuítas, ainda enfrentaram a resistência dos índios que rechaçaram a presença do homem branco em suas terras. Várias foram as tentativas dos jesuítas de instalarem missões em terras cearenses; a primeira ocorreu na serra da Ibiapaba sem êxito; a segunda tentativa ocorreu na mesma serra, ocasião em que os jesuítas conseguiram construir uma igreja, onde difundiam sua fé através de formas de educação oral, ou seja, o catecismo e o canto.

De acordo com Vieira (2002), apesar dessa “conquista”, a vida dos padres jesuítas nunca foi fácil, pois eles continuaram enfrentando grandes obstáculos, até que algum tempo depois as atividades jesuíticas no Ceará foram dadas por encerradas pelos superiores missionários.

Até o final do século XVIII, Fortaleza possuía duas escolas de ler, escrever e contar. O ensino naquela época se ressentia da crueldade, que era peculiar aos homens de governo, e estava associada a toda idéia de mando. Os pais de família corrigiam seus filhos à base de chicotadas, os mestres também praticavam castigos físicos em seus alunos. Freqüentavam a escola ordinariamente rapazes com mais de 12 anos, por isso as crianças não resistiram a tão duro regime e os mestres pouco sabiam ensinar, salvo o Latim, matéria que se estudava com muito ardor.

Ressalte-se que o ensino alimentado pela violência física seria um elemento definidor da educação cearense, desde suas origens até o início do século XX, quando as idéias de renovação pedagógica começam a aqui se instalar.

Segundo Vieira (2002), a partir do século XX, mais precisamente no período getulista, a educação caracterizava-se por dois traços fundamentais: a centralização e o autoritarismo. No Ceará, um primeiro aspecto que chama atenção no levantamento de informações sobre a educação cearense nesse período é a relativa escassez de fontes primárias.

Tal característica talvez possa ter uma explicação no avanço da centralização, já que o período anterior a este era mais pródigo de informações. Vale a pena ressaltar que esta é apenas uma hipótese para a qual ainda não se tem resposta. O fato é que, para a fase getulista, tanto as promessas quanto os feitos são de mais complexa identificação.

De acordo com pesquisas de Vieira (2002), sob a vigência do Estado Novo (1937-1945), mantêm-se as linhas gerais desenvolvidas desde o início do período. O Estado é dividido em

regiões de ensino, instituindo-se, assim, as delegacias regionais de ensino. Aos delegados competem exercer as tarefas de inspeção e orientação técnico-pedagógica junto às escolas sob sua jurisdição.

O fato é que o período compreendido entre 1930 e 1945 se constituiu de franca expansão da rede escolar no Brasil. Isso ocorreu também no Ceará, com o aumento do número de alunos matriculados nas escolas primárias; essas matrículas no ensino primário cresceram, no entanto, em mais de quatro vezes.

Observa-se que o ideário do Estado Novo penetra na organização escolar cearense, sendo notórios seus sinais em várias manifestações educativas do período. Os anos de redemocratização vão dar curso ao que já existe no cenário educacional cearense, apresentando algumas novidades. O movimento de redemocratização tem início ainda na primeira metade da década de 1940. O Estado do Ceará atravessara os anos de 1937 a 1945 sob intensa repressão.

Para Vieira (2002), no campo educacional, os primeiros anos da redemocratização são agitados, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político em voga. No Ceará, a análise do período da democracia populista[5] tem nas fontes primárias sua principal matéria-prima. Esses documentos se resumiram, basicamente, à Constituição de 1947 e um razoável número de mensagens encaminhadas pelos governadores à assembléia legislativa ao longo desse período. Além disso, diversos documentos relativos ao cotidiano escolar naquele tempo foram localizados no arquivo público.

Mesmo com alguns avanços proporcionados pela Constituição de 1947, a situação da educação no Ceará até o período que antecede a ditadura, era muito precária, embora se tenha registrado um significativo crescimento da matrícula escolar, com a criação do 3º turno em vários grupos escolares.

Estudos realizados por Vieira (2002) mostram que o panorama educacional cearense na ditadura reflete o que ocorre em termos nacionais. Respaldado pelo regime militar chega a reforma do ensino de 1º e 2º graus com a Lei nº. 5692/71. O início da transição política no Ceará começou bem antes em relação à política nacional; aqui em nosso estado, a ela já estava em andamento, tendo se iniciado com a eleição de governadores, em 1982.

---

[5] A partir de 1946, o Brasil ganhou uma nova constituição que, no essencial, contemplava os requisitos do que a maioria dos cientistas políticos reconhece como sendo uma democracia clássica no sentido da palavra. Competição política, pluralismo partidário, eleições diretas, separação formal dos poderes do Estado, razoável direito de contestação pública faziam secundárias as distorções de inércia herdada do regime anterior, o Estado Novo. Com efeito, a inércia a que nos referimos explica uma transição marcada pela apatia das massas, pelas exigências democratizantes de além-fronteira e que, por não haver reciclado a elite do regime anterior, incorrera na sobreposição das novas regras à velha estrutura de poder, mantendo intacto o sistema sindical corporativista e o perfil de uma burocracia estatal concentradora do poder decisório (SOUZA, 1976, p.105).

Tem-se início, a partir de então, as eleições diretas para governador do Estado e a entrada no poder de gestores civis. Os governos civis a partir de Gonzaga Mota encontraram muitas dificuldades de governar, dado a receberem uma herança maldita da época da ditadura. Com Gonzaga Mota a escola começa a ser ouvida, têm início períodos de debates acerca da educação; é também nessa época que se iniciam os repasses de recursos diretamente para as escolas, atendendo suas necessidades mais urgentes.

Além disso, esse governo foi desgastado por vários movimentos paredistas na educação, que provocaram a evasão de alunos e prejuízo na imagem da escola pública. Greves por atraso de pagamento, a apresentação das chamadas "gonzaguetas", caracterizadas como "vale", nas compras e aquisições de produtos e serviços por parte dos servidores públicos.

Este foi o legado deixado por esse governo ao seu sucessor, um saldo de descrédito na educação pública. Em 1986, é eleito governador o empresário Tasso Jereissati, sob o lema de governo das mudanças, que herda uma força de trabalho excessiva, pouco qualificada e onerosa para os já combalidos cofres do Estado.

No período tassista, também ocorreram embates duríssimos com os educadores, por conta de cortes feitos na folha de pagamento da educação, com a demissão de 13.000 profissionais e o não-cumprimento de manter o piso salarial do magistério, o que provocou várias greves na educação, resultando em graves prejuízos ao alunado.

Segundo observações realizadas por Vieira (2002), o governo de Ciro Gomes, sucessor de Tasso Jereissati que, por sua vez, manteve-se no poder em dois mandatos, tentou implementar um documento inicial de intenções, denominado "Educação – a revolução de uma geração", que tinha por objetivo promover uma escola pública de qualidade, valorizar os educadores e racionalizar e democratizar a gestão do sistema de ensino.

Outra questão polêmica no governo cirista foi a proposta de realização do censo do magistério, em que se propunha realizar um diagnóstico do perfil geral dos professores da rede estadual. Tal procedimento não contribuiu em nada para a melhoria do ensino e para a valorização do magistério.

Ressalte-se, ainda, que durante a administração cirista o sistema de tele-ensino se expandiu de forma acelerada e obrigatória da 5ª à 8ª séries; este projeto não foi bem aceito pelos professores, que viam nele diversos problemas, tais como: a forma autoritária da universalização, o despreparo docente para exercer a polivalência e a rejeição dos próprios docentes a essa nova função.

Apesar de todas as críticas e polêmicas, Vieira (2002) admite que o telensino tenha se mantido como política governamental. Rejeitado por muitos e acatado por alguns, continua

sendo a forma predominante de ensino nas escolas estaduais. O período compreendido entre 1995 a 2000, no governo Tasso Jereissati, observa-se um avanço no que diz respeito ao processo de matrículas entre alunos do ensino fundamental, que saltou de 78,3%, em 1995, para 97%, em 1998.

Destaca-se nesse período a expansão da educação de jovens e adultos e o ensino médio. Entre 1996 e 2000, a matrícula da educação de jovens e adultos cresce 232, 7% , e do ensino médio passam de 174.704, em 1996, para 264.431, em 2000. Apesar dos avanços registrados no período tassista, a educação no Ceará ainda carece de políticas educacionais voltadas exclusivamente para o aumento da qualidade da educação. Essa qualidade educativa apresenta-se enquanto paradoxo com as exigências do mercado, com as necessidades de mão-de-obra especializada, que já começa a ser exigida para profissionais de ensino médio. Isso conduz para uma reflexão sobre o processo educacional, no viés emancipador, ou melhor, enfatizando-se, numa perspectiva iluminista, a emancipação do sujeito.

Desse modo, parte-se, neste trabalho, para uma reflexão acerca dos modelos e concepções de educação iluminista, delimitando-se na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau, na compreensão dos fatos que igualmente possibilitam o entendimento da educação enquanto promoção do homem e condução para o entendimento da educação para a arte. Portanto, compreender a proposta iluminista da educação contribui para a percepção de políticas públicas educacionais voltadas para o ensino da arte e da música no universo do contexto da escola pública.

A partir dos anos 1950, além do desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as seguintes matérias: música, canto orfeônico e trabalhos manuais, que mantinham de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino artístico anterior. Ainda nesse momento, o ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na transmissão de conteúdo reprodutivista, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza.

Por isso, Alencastro (1997), tanto se empenha em mostrar que a Pedagogia Nova, também conhecida por Movimento da Escola Nova, tem suas origens na Europa e Estados Unidos no século XIX, sendo que no Brasil vai surgir a partir de 1930 e ser disseminada a partir dos anos 1950 e 1960 com as escolas experimentais. Sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e

o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia.

A Pedagogia Tecnicista, presente ainda hoje, teve suas origens a partir da segunda metade do século XX, no mundo, e a partir de 1970, no Brasil. Nessa pedagogia, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa.

Alencastro (1997), ainda se debruça sobre isso, mostrando que faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma modernização do ensino. Nas aulas de arte, os professores enfatizam um saber construir reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo) e um saber se exprimir, na maioria dos casos, caracterizando poucos compromissos com o conhecimento das linguagens artísticas.

Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos que, nos anos 70 e 80, estão em pleno auge, apenas de sua discutível qualidade, enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte.

Ao lado das tendências pedagógicas tradicionais, escolanovista e tecnicista, surge no Brasil, entre 1961 e 1964, um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que repercutiu politicamente, pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos. Voltado para o diálogo educador-educando e visando a consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não formal.

Ainda pesquisas de Alencastro (1997) revelam que o trabalho freireano, retomado a partir de 1971, é considerado nos dias de hoje como uma pedagogia libertadora, em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade. A partir dos anos 80, acreditando em um papel específico que a escola tem com relação a mudanças nas ações sociais e culturais, educadores brasileiros mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar voltadas para esta realidade.

Vale a pena ressaltar ainda que a metodologia do ensino de arte tinha como fundamento principal o desenho, primeiramente de partes do corpo humano e num estágio posterior a observação de bustos de gesso para os exercícios de luz e sombra. A prática com os pincéis acontecia numa etapa mais avançada, começando com a cópia de um detalhe de algum mestre da pintura e depois com os estudos compositivos, a tinta, até a produção de uma pintura do início ao fim, em que se retiravam todos os vestígios de imperfeição.

Para estabelecer uma correlação entre o ensino acadêmico no Brasil e na França, Osinsky (2001, p.38) descreve como era o ensino na Academia de Paris:

> Primeiramente, o estudante desenhava a partir de outros desenhos, depois a partir de modelos em gesso e, finalmente, de modelos vivos. Do ponto de vista estético, a Antiguidade, Rafael e Poussin serviam como exemplos e eram obrigatórios. [...] Os temas que podiam ser tratados estavam claramente hierarquizados: num nível mais inferior estavam as naturezas mortas e as paisagens, seguidas pelas representações de animais e de formas humanas: no topo de tal hierarquia encontravam-se as representações de temas históricos, mitológicos e alegóricos.

Diante disso, percebe-se que o ascademismo brasileiro apenas perpetuou os moldes europeus de ensino sem qualquer adaptação com a nossa cultura. O ensino de arte no Brasil, aos poucos, vem libertando-se do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam a sua implantação.

Segundo Barbosa (2002, p.15):

> A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização em nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da educação brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário.

O que se observa, nesse sentido, é que foram negligenciadas etapas básicas para o sucesso educacional em nosso país quando se propunha uma educação superior de qualidade, sem reconhecer seus pressupostos. Isso é nítido quando ainda se observam etapas básicas de educação serem negligenciadas em detrimento de uma política do ensino superior, pautada no reconhecido dessa etapa de ensino-aprendizagem, mas sem a clareza das etapas precedentes articuladas e delineadas atendendo aos desafios de um percurso escolar viável.

1.2 As diretrizes educacionais pós-jesuíticas

No século XVII, o processo educacional brasileiro não apresentou grandes diferenças com relação ao do século anterior. O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia, sobretudo, à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico.

Na perspectiva de Aranha (2006), a educação era centrada no nível secundário e visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos (Platão, Sócrates e Aristóteles) e da religião. Com isso, não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes. A educação naquela época interessava apenas à elite. Era uma educação literária e abstrata, afastada dos interesses materiais. Com o passar do tempo, a educação atendia a um segmento novo, o da pequena burguesia urbana que aspirava à ascensão social.

No século XVIII, após mais de 200 anos de ação pedagógica dos jesuítas, surgem problemas nas relações entre o governo português e a Igreja. De acordo com Pilletti (1996), o governo de Portugal entendia que a metodologia de ensino utilizada pelos jesuítas se detinha apenas aos exercícios de erudição e retórica e que sua maneira de ensinar não propiciava o desenvolvimento do espírito crítico dos educandos.

Na segunda metade do século XVIII, mais precisamente no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal. O objetivo das reformas pombalinas foi substituir a escola que pregava os interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado, ou seja, direcionar o processo educativo na formação das elites que iriam dirigir o país.

Segundo Barbosa (2002), expulsar os jesuítas não significou, portanto, expurgar o país de suas idéias, que continuaram a germinar em virtude da ausência de idéias novas que substituíssem aquelas veiculadas pela ação missionária e colonizadora dos jesuítas no Brasil. A partir desse momento, passa a educação a se constituir assunto de interesse e controle governamental da coroa portuguesa. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, e com a Independência em 1822, o país passa a ser o paraíso das elites, já que a corte portuguesa trouxe para o Brasil um grande número de portugueses, entre eles literatos, poetas e artistas, além da nobreza.

A preocupação fundamental do governo com a educação passa a ser a formação das elites do país. Ao invés de implementar um ensino integrado em todas as suas modalidades, criam-se escolas superiores e regulamentam-se as vias de acesso a essas. D. Pedro I cria vários cursos, dentre os quais se podem destacar o curso da Academia Real Militar, o curso de Anatomia e Cirurgia, o curso de Agricultura, o curso de Desenho técnico dentre outros.

Sobre esse assunto, Piletti (1996 p. 42), assim se reporta: “a vinda da família real e a independência do Brasil produziram significativas modificações na educação superior”. Nesse período, Pedro I outorga a 1ª constituição do Brasil. No período republicano, entre 1889 a

1930, a educação elitista entra em crise e acompanham essa crise outros setores da sociedade brasileira, como a política, a economia, a cultura e a sociedade. Essa crise provoca grandes turbulências que desencadeiam a revolução de 1930, que foi responsável por enormes transformações no processo educacional brasileiro.

Para Saviani (2004), no Brasil, somente a Proclamação da República possibilitou efetivamente a instituição do ensino laico. Durante as reformas pombalinas, os jesuítas foram substituídos por outros religiosos, com destaque para os oratorianos[6]. Na visão de Aranha (2006), a partir da década de 1930 a educação no Brasil desperta maior atenção, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais, ou ainda pelos resultados concretos efetivamente alcançados. Com a crise do modelo oligárquico e o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, exigia-se melhor escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos da sociedade.

Em 1930, o governo de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Entre 1930 e 1940, o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados até então no país e a oferta de escolarização foi ampliada significativamente.

O ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. Essas medidas tinham por objetivo evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno. É importante ressaltar que apesar de algum avanço, podem ser feitas críticas ao total descaso pela educação fundamental, o que representou um empecilho para a real democratização do ensino.

Com relação ao ensino profissionalizante, Aranha (2006) informa que foi regulamentada a atividade de contador, e o curso comercial mereceu mais atenção do que o industrial, este

---

[6] A Congregação do Oratório chegou a Portugal, em 1640, após a restauração da independência e a dissolução da União Ibérica (1580-1640). Dela fez parte Luís Antonio Vernei (1713-1792) autor de *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicado inicialmente em 1746, na cidade de Nápoles. A Congregação de São Felipe de Néri, formada por padres seculares, foi responsável pela introdução em Portugal de experimentações científicas, depois de o terem feito por toda Europa católica. Pelas mãos de D. João V, que durante seu longo reinado (1707-1750) incentivou a criação de várias academias, os oratorianos receberam o convento de Nossa Senhora das Necessidades, com o compromisso da criação de aulas de doutrina cristã, retórica, gramática, filosofia moral e teologia. Dispunham de uma biblioteca nesse convento com mais de trinta mil volumes e um laboratório para experiências científicas destinado ao curso de física que ministravam e que era freqüentado por membros da nobreza portuguesa. Os oratorianos foram os oponentes dos jesuítas no campo da pedagogia. Promoveram as ciências naturais, levando para Portugal o pensamento de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antonio Genovesi. Defendiam a importância do estudo direto da língua, da gramática e da ortografia portuguesa sem a intermediação do latim (MAXWELL, 1996, p. 12).

sim, de premente necessidade na conjuntura econômica que se delineava. A falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidenciava a rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, tornou o ensino altamente seletivo e eletrizante.

Com o advento do Estado Novo, em 1937, durante a ditadura de Vargas, foram implementadas várias reformas no ensino brasileiro, através de diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946, denominado Leis Orgânicas do Ensino. Segundo Aranha (2006), a reforma do ensino primário só foi implementada após o Estado Novo, em 1946, com a introdução de várias modificações. Uma delas se constituiu de grande relevância, com a criação do ensino supletivo de dois anos, que foi importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo àquelas pessoas que não tinham se escolarizado.

Uma outra modificação ocorreu em relação ao curso secundário, que passou a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, este dividido em curso clássico e científico. Aquele destinado à formação de profissionais ligados à educação e este à formação científica (VIEIRA, 2002). É importante ressaltar que, em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. Dava-se mais importância, portanto, aos cursos de formação em detrimento aos cursos profissionalizantes.

Para Aranha (2006), no período que compreende os anos de 1945 a 1964, o Brasil retornou ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo e marcados pela esperança de um progresso acelerado. No campo educacional, ocorreu um debate que teve como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) [7], que levou 13 anos para entrar em vigor.

Quando a Lei nº. 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada, pois, nesse meio tempo um país semi-urbanizado, com a economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Ressalte-se que o anteprojeto da lei era avançado na época da apresentação, mas envelheceu no correr dos debates e do confronto de interesses. Para Aranha (2006), dentro desse período republicano populista, o ensino técnico no Brasil continuou a não merecer atenção especial, quer do setor industrial, quer do comercial, e muito menos do agrícola.

[7] A Lei de Diretrizes e Bases assumia a organicidade da educação básica, entendendo ser prioridade o tratamento de questões pertinentes ao itinerário educacional do estudante, contemplando todas as esferas do ensino, tido como direito de todo e qualquer cidadão.

Observa-se que nessa época existia um descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. Atente-se, ainda, para ocaso em que a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder. Para Aranha (2006), durante o período da ditadura os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos foram desastrosos para a cultura e para a educação. Os reflexos da ditadura na educação se fizeram sentir na reestruturação da representação estudantil. Em 1967, as organizações estudantis foram postas para fora da lei. Com isso foi proibida qualquer tentativa de ação política dos estudantes.

As escolas de nível médio sofreram rigoroso controle e seus grêmios foram transformados em centros cívicos, sob a orientação de um professor de Educação Moral e Cívica.

A ditadura tinha por objetivo educar politicamente a juventude e através dessa intenção foi baixado um decreto-lei pela junta militar em 1969, tornando obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. Segundo o que estudou Aranha (2006), as universidades nessa época sofreram bastantes adversidades, quando se instalou um período de averiguar atividades subversivas do corpo docente. Processos arbitrários demitiam ou aposentavam professores. Muitos se exilaram no estrangeiro. E os que ficaram trabalhavam sob o risco de censura e delação, o que prejudicou imensamente a vida cultural e o ensino no Brasil.

Por outro lado, a tendência tecnicista nas décadas de 1960 e 1970 prejudicou, sobretudo, o ensino das escolas públicas secundárias, uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas. A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista. Esse tipo de educação tinha por objetivo adequar o ensino às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional.

Ainda mencionando estudos feitos por Aranha (2006), a reforma do ensino fundamental e médio realizou-se durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici, mais precisamente no ano de 1971, com a Lei nº. 5.692/71. Essa lei reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Com isso, houve as integrações de primário e ginásio, secundário e técnico, que obedeceram aos princípios da continuidade e terminal idade. A continuidade garantia a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, esperava-se a completa capacitação do aluno a fim de ingressar no mercado de trabalho.

No início da década de 1980, a ditadura dava sinais de arrefecimento, entrando em curso o lento processo de democratização. Com isso, a sociedade civil, a classe política e as organizações estudantis buscavam recuperar espaços perdidos. No campo educacional, por volta de 1980 já era amplamente reconhecido o fracasso da reforma da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº. 7044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, retomando, portanto, a formação geral.

No ano de 1985, houve a transição da ditadura para o governo civil, com a eleição indireta do presidente Tancredo Neves, que pouco tempo depois vinha a falecer, assumindo, então, o posto de presidente o vice José Sarney. Ao se analisar o período da ditadura, percebe-se que o ensino brasileiro foi profundamente maltratado e malcuidado, sendo imperativa a recuperação da escola pública, aviltada e empobrecida naqueles anos.

Segundo pesquisas realizadas por Teixeira (1996), são inúmeras as leis que regem e norteiam o nosso sistema educacional; são constantes os eventos, os planos nacionais, estaduais e internacionais. E o nosso sistema educacional continua com procedimentos do início do século XIX. Com a promulgação da constituição de 1988, foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sua regulamentação ocorreu em dezembro de 1996, com a publicação da Lei nº. 9.394.

De modo geral, essa lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações. Questões que são temáticas no contexto atual também eram discutidas em períodos passados da história do pensamento ocidental, demonstrando a complexidade da condição de estabelecimento de qualidade educativa e de formação para a arte. Desse modo, o que se propõe articular neste trabalho não é a compreensão de um projeto que se sustenta na predisposição de políticas públicas destinadas a assistir a jovens carentes, mas também compreender que os desafios educacionais se configuram como uma luta histórica.

Com o neoliberalismo[8] vigente no Brasil durante a década de 1990, a educação foi acometida por uma política de contenção de gastos, prejudicando os profissionais do magistério em termos salariais, bem como em cortes de verbas para a pesquisa e a pós-

[8] Neoliberalismo é um termo que foi usado em duas épocas com dois significados semelhantes, porém, distintos. Na primeira metade do século XX significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista. A partir da década de 1970, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquia). É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia.

graduação. Com isso, fica evidente o reducionismo do papel da educação, pelo seu atrelamento a interesses estranhos a ele.

Segundo Piletti (1996), no transcorrer do século XX aconteceram grandes transformações nas áreas de ciência e da tecnologia. Esse século foi bastante rico nas experiências educacionais, com grande efervescência no pluralismo das teorias pedagógicas. Por fim, a luta pela educação democrática e de qualidade, há tanto tempo relegada, deve permear as ações dos educadores e entidades educacionais no transcorrer do século XXI. Entretanto, essa reflexão somente é possível por considerar os pressupostos históricos de uma educação pautada na emancipação do homem e de sua condição de sujeito da história, capaz de transformá-la e colocar ao seu serviço o fruto de todo esforço empreendido por um percurso educacional em sua vida.

1.3 A educação iluminista

Sabe-se que existem divergências profundas entre os pensadores iluministas do século XVII, pois eles se caracterizam, grosso modo, pela crítica ao regime feudal, ao poder exercido pela nobreza e pelo clero, e pela crença no potencial emancipador da razão humana, canalizada, na época, pelo desenvolvimento de novas teorias e experimentos científicos.

Outra crítica radical iluminista se apresenta contra alguns dogmas religiosos e postulados da fé cristã; incorporados pela igreja católica, os iluministas defendem o exercício livre da razão e vêem no avanço da investigação científica o modo de livrar o homem das trevas.

De acordo com Cassirer (1992, p. 354):

> Não é menos evidente para todos estes pensadores que compete à razão assumir a direção do movimento de renovação política e social, a ela cumpre empunhar o facho. Só se encontrará a força bastante para vencer o mal se este for totalmente esclarecido, levando as ‘luzes’ até as suas causas e as suas fontes.

A Europa do século XVII vive agitada por idéias inovadoras e, por isso, afirma-se que o século XVIII contribui com o estudo de vários pensadores sobre a educação, sua característica central no humano enquanto ser individual. Neste período, se consagram os direitos civis. A sociedade moderna acreditava ser possível as luzes da razão se acenderem a cada indivíduo, dando oportunidade para que estes pudessem viver de forma igualitária. Em nome disso, os

pensadores (Voltaire, Rousseau, Diderot) acreditavam ser necessário desenvolver leis para preservar os interesses de todos e evitar que as pessoas caíssem no universo passional.

Partindo desse eixo reflexivo, observa-se que, no século XVIII, com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo e pedagogo, a criança volta a ser um ser em processo carente de cuidados. Vendo-se desse ângulo, a criança e a educação são inseparáveis, bem como promessa de progresso. Para tanto, se torna necessária a afetividade; surge então a preocupação com esta fase do desenvolvimento, colocando a atenção na criança pelo método da escola nova e no professor pelo método tradicional. O Estado carece de formação cidadã, de sentimentos nobres e virtuosos, capazes de garantir o perfeito clima social de paz.

Considerando o fato de que o amplo movimento iluminista caracteriza-se pela defesa do poder emancipador da razão e da ciência, acreditando que ambos poderiam contribuir à felicidade humana, como Rousseau posiciona-se diante de tal movimento? Em que sentido pode-se considerá-lo um iluminista? Rousseau é tido, por outros teóricos, como primitivista. Essa imagem se apresenta como defensor do retorno humano ao seu estado natural e como um pensador nostálgico de uma sociedade idílica, existente em um passado longínquo. Nessa imagem radicaliza-se o mito que se criou em torno de seu pensamento como defensor do "bom selvagem".

Seu primitivismo sustentar-se-ia, por um lado, na crítica áspera à vida artificial e luxuosa reinante na nascente sociedade moderna e, por outro, na defesa intransigente de uma vida autêntica baseada na simplicidade e rudeza da vida no campo, longe dos salões das grandes metrópoles. Tal imagem busca amparo no próprio texto de Rousseau, sobretudo no segundo discurso sobre a desigualdade entre os homens, no qual haveria uma perspectiva nitidamente pessimista em relação ao progresso da socialização humana, ou seja, quanto mais o homem se socializa e quanto mais ganha em comodidade e conforto materiais, mais se deprava moralmente.

Outra reflexão importante sobre este filósofo se faz na concepção de a idéia de que o ataque de Rousseau à arte e à ciência não teve o propósito de defender o retorno da humanidade a sua barbárie inicial, mas sim, ao apostar na interioridade (subjetividade) humana, justificando-a por meio do nexo entre natureza e consciência, promover um retorno do homem socializado a si mesmo, como forma de crítica à coisificação social.

Kant (1724-1804) dá um posicionamento acerca do procedimento rousseauniano de uma educação voltada ao controle do homem em sua sociabilidade, o que pode conduzir a uma perspectiva primitivista do processo educacional: "Rousseau não queria fundamentalmente

que o homem voltasse ao estado de natureza, mas sim que devesse olhá-lo retrospectivamente a partir do estágio em que se encontra agora" (KANT, 1977, p. 681).

Na sua postura pedagógica, enquanto ofensiva contra a ciência e a arte, está embutida uma crítica da cultura sustentada na tese de que o processo de socialização provoca no ser humano a perda de sua unidade consigo mesmo, através da dependência do olhar dos outros. Nesse sentido, sentir-se alienado significa, ao mesmo tempo, sentir-se incapaz de decidir por conta própria. Sob esta perspectiva, o termo alienação antecipa também o que Kant mais tarde designará com a expressão menoridade, indicando com ela a incapacidade humana de pensar por conta própria.

1.3.1 A educação musical em Jean-Jacques Rousseau

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. Defendeu uma educação mais democrática, menos aristocrática, voltada para o desenvolvimento das tendências naturais do ser humano e não tanto às normas sociais (FONTERRADA, 2005).

Foi integrante do movimento naturalista que ia contra o absolutismo, a ortodoxia na religião, o classicismo tradicional e a concepção disciplinar na educação. Valorizou o indivíduo, a personalidade e a afetividade. Questionou o pensamento dominante da época que privilegiava a obtenção do conhecimento obtido nos livros. No seu livro *Emilio, ou Da educação,* ele deixa claro o seu ponto de vista:

> À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças, e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. [...] É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra! (ROUSSEAU, 1999, p. 129-30).

Diante disso, Rousseau via o amor próprio como sendo o grande vício do homem; desencadeou a propriedade privada ("isso é meu") e, conseqüentemente, a desigualdade no mundo. O *Emílio* ou *Da Educação* fora escrito no mesmo período do Contrato Social e sua

recepção não foi das melhores, sendo condenado ao fogo logo após sua publicação. Na opinião do próprio Rousseau e de muitos comentaristas de sua obra, Emílio é seu principal escrito. De maneira extraordinária, o livro apresenta-se longo, dividindo-se em cinco livros, expõe o processo formativo-educacional de um aluno fictício, o Emílio, desde o nascimento até seu ingresso maduro na sociedade adulta.

Do pondo de vista sistemática, *Emílio*, inserindo-se na mesma ótica geral do Contrato Social, aponta para um aprofundamento na argumentação de Rousseau em relação ao Segundo Discurso: enquanto este acentua o processo de socialização como perda da liberdade natural e, portanto, como sinônimo do aumento do nível de artificialidade e convencionalismo das relações humanas, o Contrato Social e o Emílio vêem em tal processo a condição de possibilidade para que o homem possa desenvolver suas faculdades e, em síntese, regrar sua própria sociabilidade.

Se a ênfase de Rousseau no *Contrato Social* apresenta sobre o conceito de liberdade natural, fazendo residir nela a autenticidade da subjetividade, *Emílio* tem como meta principal alicerçar tal autenticidade na liberdade moral. Portanto, sem descaracterizar a liberdade natural, *Emílio* vê na liberdade moral a forma de assegurar a autenticidade da ação humana.

No entanto, para que o educando possa alcançá-la, é necessário que seja educado em sua fase inicial, isto é, em sua infância, de acordo com os ditames da natureza, pois ela é, nesta fase inicial, a principal fonte de formação do caráter. A relação entre iluminismo e pedagogia no pensamento de Rousseau conduz à relação da pedagogia com o tema da razão. Nesse contexto, um modo convencional e imediato de se pensar tal relação levaria à seguinte exigência: a formação de um aluno soberano e autônomo implicaria formá-lo racionalmente, com capacidade argumentativa e, portanto, uma educação iluminista exigiria inevitavelmente o emprego da razão.

Rousseau, com certeza, não era contra essa idéia, como atestam muitas passagens do *Emílio*. No entanto, como crítico da razão, ele não compactua com seu conceito reduzido a um procedimento dirigido a fins, o qual se tornou num dos modos característicos de se compreender a racionalidade a partir do advento da ciência moderna. Antes disso, ele buscou ampliar o conceito de razão, incluindo nele a dimensão sensível do ser humano, a qual desemboca, no âmbito da sociabilidade moral, na tese forte de ouvir a voz da consciência como critério do julgamento moral de nossas ações.

Como iluminista Rousseau torna-se, evidentemente, defensor da racionalidade humana, mas, como vimos, de um conceito ampliado de razão. É com base nesta compreensão que busca fundamentar seu projeto de educação natural. Para ele, enquanto homem natural, não

havia noção de propriedade, nem havia noção de coisa alguma, senão aquela agregada aos instintos de sobrevivência. O único sentimento do homem primitivo era a piedade, mas, mesmo ela, não havia da forma como a conhecemos hoje. Assim como nos animais, a piedade no estágio primata era a simples concepção de não querer mal ao outro, não significando necessariamente querer-lhe bem.

Para Fonterrada (2005), a educação musical na visão de Rousseau é viabilizada através de sua proposta, no Emílio, de uma educação de acordo com a natureza e não deve ser confundida com a criação de um selvagem afortunadamente ignorante de todos os refinamentos de civilização. Ao contrário, o tratado de Rousseau contém o plano de uma educação de gosto muito sofisticada, e embora Emílio não esteja destinado a se tornar um artista, estará bem versado nas questões e convenções artísticas de seu tempo.

Vale a pena ressaltar que a educação musical não é uma atividade estanque no tratado de Rousseau, mas faz parte da educação geral do gosto em todas as suas acepções, e esta, sobretudo, é apenas uma parte subsidiária da educação moral de Emílio. Dentro do Tratado de Rousseau, serão abordados aqui os três tipos de aprendizado que esboça as etapas de desenvolvimento natural do homem.

Rousseau observa que existem no aparato sensorial humano imensas possibilidades que raramente têm a oportunidade de se desenvolver, como mostra o grande refinamento que o tato e a audição atingem nos cegos.

Sabe-se que é muito extensa e detalhada a discussão que Rousseau dedica a cada um dos sentidos, às suas capacidades de discriminação e às formas de exercitá-los. Assim sendo, no Emílio, os pontos levantados têm impacto sobre diferentes áreas da experiência humana e, com isso, a regra de aplicar apenas o esforço necessário e suficiente para o efeito desejado não cobre apenas uma dimensão prático-utilitária, mas facilmente se presta a uma interpretação ética, na forma de uma aversão ao desperdício e à ineficiência.

Pesquisas realizadas por Fonterrada (2005) mostram que Rousseau dá ênfase à necessidade de desenvolver a audição em suas mais finas capacidades discriminatórias, aspecto fundamental para a questão da apreciação propriamente musical. É necessário notar as sutis diferenças na ressonância das palmas produzidas pelos obstáculos próximos ou distantes, e se há ainda a predominância do aspecto utilitário é fácil perceber que o refinamento auditivo é relevante para apreender, não tanto as articulações que compõem a estrutura fonética da fala, mas, sobretudo, a gama de sentimentos que se expressa nas mais brandas variações de inflexão e volume dessa mesma fala.

A partir daí, pode-se adentrar ao território original comum entre música e linguagem, pois para apreender e apreciar a enorme gama expressiva da música, do mais tênue suspiro da cantora é antes de qualquer coisa necessário que o aparelho auditivo tenha aprendido a responder com qualidade a essas variações sonoras.

Com relação ainda à questão musical, Rousseau preconiza que para poder compor cadências e modulações é necessário algum conhecimento prático, operacional dos elementos envolvidos na construção musical. De um modo especial, para cada nota da melodia que se ouve ou se produz, é necessário saber identificar qual é o grau, ou posição que ela ocupa no modo ou escala em que a melodia está construída.

É importante ressaltar que esse conhecimento é adquirido por intermédio da tradicional prática da solmização, em que é dada a associação convencional das sete sílabas dó, ré, mi etc aos sete graus da escala e canta-se cada nota pronunciando-se a sílaba que corresponde à posição que ela ocupa.

É válido lembrar que a prática constante e progressiva de tais exercícios internaliza essa associação de tal maneira que, cada vez que se ouve ou se imagina uma melodia, ouve-se também junto com cada nota a sílaba que lhe corresponde, e através disso se reconhece imediatamente e sem reflexão seu grau no interior do modo e ainda a função que desempenha na sintaxe musical.

Por fim, ao descrever a solmização, Rousseau rejeita o sistema em uso na França no quais as sílabas dó, ré etc. são associadas a sons fixos produzidos sempre pelas mesmas teclas do cravo e ainda faz uma extensa defesa da solmização móvel, na qual estas sílabas se associam às posições relativas na gama modal.

Rousseau tem em vista conhecimentos efetivamente práticos e nada de especulações teóricas ou assuntos abstratos. Esses conhecimentos que se buscam são aqueles que podem verdadeiramente contribuir para o bem-estar da população e sua utilidade é o critério decisivo. Nesta fase, o objetivo é a apreensão atenta e inteligente das qualidades e características desses objetos, das relações de causa e efeito em que estão envolvidos e, com base nesses conhecimentos, a atuação metódica e planejada sobre eles para obter determinados fins.

Para Fonterrada (2005), verifica-se no Emílio que esta é a fase em que o referido personagem começa a dedicar-se a um exame mais prolongado e atento dos objetos, de suas propriedades e de seus comportamentos nas mais diversas circunstâncias. Rousseau enfatiza a necessidade e a importância de se ter uma profissão ou um ofício, sem distinção de classe social, pois mesmo para rico ou pobre o trabalho produz o mesmo efeito, ou seja, ele

disciplina o corpo e pacifica o espírito e ainda constitui o pagamento de uma dívida para com a sociedade.

Rousseau destaca nessa fase que a vida psicológica da criança é igual à do homem em tudo, exceto no que se refere ao sexo e suas conseqüências. Mas esse acréscimo é tão imenso que se impõe falar de uma mudança de essência, pois é a vida propriamente humana em toda a sua plenitude que se contrapõe à simples existência sexualmente indiferenciada da criança.

Rousseau defende ainda que o jovem enquanto ser erótico-passional deve voltar-se para suas relações com seres semelhantes a fim de observar não somente objetos indiferentes, mas sim seres dotados das paixões que descobre em si mesmo e é essa comunidade de paixões que o levará a ligar-se a eles pelos laços da amizade e da compaixão.

Para Rousseau, *Emílio* deve ter seu gosto cultivado, ainda que o gosto tenha seu conteúdo constituído de frivolidades, ele revela o caminho para os corações dos homens e cimenta suas relações e esse é o sentido moral que respalda seu cultivo.

Observe-se que há no Emílio uma única breve menção à possibilidade de que o cultivo do gosto tenha alguma implicação para o aperfeiçoamento moral. Contudo, essas duas esferas são sempre mantidas separadas e no que diz respeito à música, nada indica que Rousseau compartilhasse a idéia platônica de que os modos e ritmos musicais poderiam, por uma simpatia interna da alma, influenciar e dirigir os sentimentos para o amor às belas ações e aos belos caracteres.

Por isso, Fonterrada (2005) mostra que, mesmo na ausência dessa ligação direta é inegável que sua concepção da educação musical e por extensão da educação do gosto alcance um resultado notável do ponto de vista moral, ao mostrar como o personagem Emílio pode refinar sua sensibilidade e seu gosto pelo contato com as obras artísticas da civilização sem ter sua sanidade e integridade corrompida por elas.

Assim como aprendeu as ciências e as técnicas de uma forma rigorosamente pautada pelas suas reais necessidades físicas, Emílio aprende as artes para elevar e enriquecer suas paixões. Por fim, as objeções originais de Rousseau às ciências e às artes foram essencialmente de ordem moral e, se seus dois discursos e seu tratado de educação foi efetivamente do mesmo modo como ele afirmou, tem-se que foi certamente no *Emílio* que essas objeções receberam então, uma resposta definitiva. Dessa forma, compreendendo a perspectiva iluminista de transformação do ser humano pelas vias da razão, podem-se considerar os percursos que o processo educacional tomou quanto à condição de educação emancipadora e libertadora. Assim, as políticas educacionais caracterizam-se como instrumento que proporciona essas condições, que serão abordadas no capítulo seguinte.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS À ARTE COM ÊNFASE NA LINGUAGEM MUSICAL

2.1 Conceitos e reflexões das políticas públicas educacionais no Brasil

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das políticas de educação no Brasil voltou-se para a expansão das oportunidades de escolaridade como meio de universalizar o acesso ao ensino fundamental. Essa expansão por número de escolas e vagas nem sempre foi acompanhada da preocupação com a identidade da escola e conseqüentemente não houve priorização dos objetivos de ensino-aprendizagem. Com o passar do tempo, as escolas transformaram-se em instituições burocráticas e, somente nos anos 90, elas voltam-se para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional (BRASIL, 1998).

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área, em longo prazo. Ao se pensar em política pública, faz-se necessária a compreensão de sua dimensão.

Nesse sentido, Pereira (1994, p. 56) destaca que:

> O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas, podendo (devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas que afetam a todos.

Entre as diversas políticas públicas, a política social é um tipo de política pública cuja expressão se dá através de um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas de caráter permanente e abrangente, que orientam a atuação do poder público ao assumir determinada área. Ao se pensar em política pública faz-se necessária a compreensão de sua dimensão. Nesse sentido, Pereira (1994) destaca que o termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, todos sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses.

Ainda as idéias ilustradas na autora supracitada desvelam que, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas, podendo e devendo ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.

A partir de meados dos anos 70, com a crise fiscal do Estado, as chamadas políticas de bem-estar social começam a sofrer ataques frontais, resultando numa ampliação de espaço do projeto neoliberal que programam suas políticas sociais com mais força na América Latina.

Assim, o que deve presidir a definição das políticas sociais é o conceito de "necessidades básicas", ou seja, serviços sociais públicos como a educação, que deveriam suprir minimamente a carência de uma população despojada de sobrevivência cultural e educativa e que possa garantir a cidadania daqueles que têm acesso ao conhecimento e à informação permanente, ao mesmo tempo em que podem permitir o acesso de todos aos meios sociais e educativos para a tomada de decisões próprias e poder viabilizar seus projetos de vida.

Na perspectiva de Pereira (1994), para melhor desenvolver a compreensão inclusa nessa reflexão, necessário se faz um resgate do percurso da legislação que dá suporte à educação brasileira. Desde a década de 1980 que o sistema educacional do país vem se adequando às transformações de ordem política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e da internacionalização da economia.

Diante dessas exigências, o ajuste nas políticas públicas tornou-se imperativo e, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de adequar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro seguiram as recomendações de organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial.

Segundo observação de Torres (1995), o Banco Mundial vem estimulando os países a concentrarem os seus recursos na educação básica,“visto como elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para aliviar a pobreza” (TORRES, 1998, p. 20). Continua o autor a atestar o êxito dos programas estabelecidos por essa instituição internacional na definição das políticas educativas na América Latina; o Banco Mundial assume papel decisivo e sua posição de defesa explicita a vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista. A política educacional em curso no Brasil sofre grande influência dos organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial, que expressa o seguinte:

> A educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza' (...) e ainda observa que o pobre desempenho do Brasil na área da educação deve-se a: 1) organização precária do sistema educacional, nos níveis estadual e municipal; 2) gerenciamento e clima para aprendizado ineficiente no âmbito da escola; 3) demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade e 4) preparação e motivação inadequados do pessoal do setor de educação (TORRES, 1998, p. 25).

Nesse período, a definição das políticas educativas na América Latina sofre influência do Banco Mundial e assume papel decisivo em sua posição de defesa explicita à vinculação entre educação e produtividade, numa visão voltada para a produção de bens e serviços de base claramente economicista.

Com a política educacional em curso no Brasil não foi diferente. A grande influência dos organismos internacionais na definição de suas diretrizes, sobretudo do Banco Mundial, expressa algumas referências conceituais largamente difundidas de que a educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza.

Vale a pena ressaltar que o precário desempenho do Brasil na área da educação deve-se a: i) organização precária do sistema educacional, nos níveis estadual e municipal; ii) gerenciamento e clima para aprendizado ineficiente no âmbito da escola; iii) demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade; preparação e motivação inadequada do pessoal do setor de educação.

O ideário neoliberal, para ser adotado pelas "estruturas mundiais do poder", como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, impõe uma política de reformas impostas pelo modelo neoliberal.

Citando Corragio (1998, p. 28):

> Embora as propostas educativas oficiais do Banco Mundial sejam muitas vezes interpretadas como uma resposta contemporânea, é inédita a problemática atual, é importante lembrar que essa linha de pensamento esteve presente no banco desde os anos 70, quando aparecia em parte como uma correta chamada de atenção, pois desde essa época já estavam elaboradas todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional.

A partir dos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, as propostas do banco deram continuidade a essa política, como receituário a ser adotado pelos "países emergentes" em seus respectivos ajustes estruturais das suas políticas educacionais.

Souto (1998) informa que, de acordo com declaração de representantes da Secretaria de Assuntos Internacionais (SEAIN), responsável pela administração dos empréstimos externos realizados pelo Brasil, a política de Fernando Henrique Cardoso vinha apresentando sintonia com as políticas dos organismos multilaterais de financiamento que continuam até hoje ditando os paradigmas do nosso sistema educacional. Faz-se necessário que a sociedade brasileira exija não somente a democratização das políticas educacionais, mas coloquem em agenda política o debate sobre as políticas e projetos do Banco Mundial.

Portanto, cabe à sociedade civil exigir um comprometimento político de acompanhar esses projetos e ao governo maior capacidade de gerenciamento. Para Boff (1999), recentes tentativas de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino fundamental têm centrado seu foco na escola. Muitos concordam que para melhorar a qualidade do ensino e o nível acadêmico dos alunos, a escola deve estar no centro das políticas educacionais.

Nesse sentido, a política educativa decorrente das orientações do Banco Mundial ancora-se no processo de descentralização que, segundo Coraggio (1998), acontece para que os estabelecimentos de melhores condições visem atender às necessidades locais de forma mais eficiente na operacionalização de recursos.

Segundo Tommasi (1998), a Carta Magna de 1988 estabeleceu, ainda, novas diretrizes para a política educacional e indicou a necessidade de criação de uma lei que conduzisse os caminhos da educação do país, consolidada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em dezembro de 1996, que deflagrou um movimento nacional referente aos currículos das várias áreas do conhecimento escolar.

A Constituição Federal de 1988 trouxe, como um de seus grandes avanços, a incorporação da participação dos cidadãos nas decisões de interesse público, respondendo aos anseios de anos de lutas dos movimentos populares. A educação é considerada na Constituição Federal um direito social (artigo VI) e, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi uma conquista de todos, bem como avanços, tais como a democratização da educação e acesso de todos à escola.

Esse processo de descentralização constitui também as bases da política educacional dos anos 90. Nessa década, verifica-se que o Estado centraliza o controle das políticas educacionais, principalmente através dos documentos que regem essas políticas, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

E assim estados e municípios brasileiros vêm promovendo a elaboração de suas propostas curriculares. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) (1997), que orientam o currículo de base comum em nível nacional, nesse processo o Estado do Ceará

publicou em 1995 a versão definitiva de sua proposta curricular e dos parâmetros curriculares elaborados por toda uma representatividade da comunidade escolar, mas refletidos a partir dos PCN's (1997).

Como diz Freitag (1980, p. 62): "a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencente à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria". Cabe, a cada cidadão, nessa trajetória analisar como as diversas propostas oficiais são incorporadas pelos diversos atores envolvidos e como são efetivadas concretamente para o conjunto da população.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), implantado inicialmente no ano de 1999, em 69 escolas de Fortaleza e na região metropolitana, sendo, em seguida, no ano de 2000, estabelecido como estratégia de desenvolvimento da escola sugerida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), segundo técnicos da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC),é definido como:

> um plano estratégico que traça as grandes linhas de orientação da escola, referenciando-as no contexto em que ela se encontra. Envolve sua construção a comunidade escolar, ou seja, os professores, os alunos, os pais, os funcionários, os diretores e as pessoas da comunidade da qual a escola faz parte. Isso permite que a escola avance no sentido de uma administração estratégica com o uso potencializado dos seus recursos humanos, materiais, tecnológicos e pedagógicos (CEARÁ, 1998, p. 16).

A proposta lançada pelo MEC/SEDUC através do PDE tem por objetivo lançar um processo gerencial de planejamento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, sugerindo aos gestores uma análise situacional da escola, definição da visão estratégica e realização de um plano de suporte estratégico para o alcance de uma situação desejada nos aspectos referentes ao ensino-aprendizagem, clima escolar, gestão, participação dos pais e da comunidade na escola, desenvolvimento do patrimônio humano, instalações e material de ensino (CEARÁ, 1998).

O Estado do Ceará, hoje com 95,76% de crianças de 7 a 14 anos na escola, dados da SEDUC das diretrizes de 2006, vem, desde 1995, desenvolvendo uma política educativa que visa à educação de qualidade como instrumento de inserção social e da permanência com sucesso do aluno na escola. Para isso, propôs a concepção escola viva fundada na gestão democrática, inclusiva, voltada para a construção da cidadania.

Segundo afirma o documento que trata dessa concepção, a proposta se traduz na busca da transformação da rotina da escola pública, que passará da aprendizagem mecânica para as

aprendizagens inteligentes, comprometidas com a transformação da sociedade e com a participação da escola nesse processo de transformação.

O documento que consolida a proposta da concepção escola viva diz que esta é uma inovação pedagógica no Estado e que busca transformar o cotidiano da escola pública em um permanente exercício de cidadania. É uma concepção de ensino e de aprendizagem que objetiva mudar o fazer pedagógico da escola na perspectiva de desenvolvimento de um conjunto de ações que tornam o currículo escolar dinâmico, criativo e interessante, tendo a arte-educação como elemento fomentador de um cotidiano escolar contextualizado, socialmente vivo e atraente.

A proposta da escola viva condiz com a exigência do desenvolvimento das políticas de educação no Brasil, das últimas décadas do século XX, voltadas para a expansão das oportunidades de escolaridade, como meio de universalizar o acesso ao ensino fundamental. Essa expansão por número de escolas e vagas nem sempre foi acompanhada da preocupação com a identidade da escola e, conseqüentemente, não houve priorização dos objetivos de ensino-aprendizagem. Com o passar do tempo, as escolas transformaram-se em instituições burocráticas e, somente nos anos 90, elas voltam-se para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional (BRASIL, 1998).

2.2 O espaço da música nas políticas públicas educacionais

As primeiras informações musicais foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos padres jesuítas. Esses missionários encontraram na arte um meio de sensibilizar os indígenas. A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlear por tais melodias.

De acordo com estudos de Santos (2005), com a fuga para o Brasil da família real portuguesa, em 1808, a música recebeu uma atenção toda especial por parte de D. João VI. A música, entretanto, não podia se limitar às igrejas e, em 1813, se iniciou a edificação do Teatro São João. Depois de D. João VI, só uma pessoa zelou pela conservação do patrimônio musical: Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional), que fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1841).

Um decreto federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música.

Para Penna (2004), no período republicano o sistema musical clássico destacou-se e era orientado para a formação instrumental, dirigida ao piano, e ainda vocal, voltada para o canto lírico. É importante ressaltar que naquela época qualquer músico que obtivesse formação prática seria taxado com adjetivos pejorativos do tipo “pianeiro”, no caso dos pianistas, e ainda outros que denotavam, por conta da péssima formação, falta de técnica e de cultura musical. Cabe destacar ainda que este tipo de preconceito entre os universos erudito e popular se solidificou na tradição cultural brasileira, influenciando as políticas de planejamento educacional nesse sentido.

Na perspectiva de Santos (2005), um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930 e 1940, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. A perspectiva pedagógica do SEMA foi instaurada de acordo com os princípios: da disciplina, do civismo e da educação artística.

O sucesso do SEMA e das atividades decorrentes resultou na formação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942. Tratava-se de uma instituição modelar, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, que se propunha a criar um centro de estudos de educadores musicais de alto nível. O conservatório teria a incumbência não só de formar professores, como também orientar e fiscalizar todas as iniciativas do canto orfeônico no país inteiro.

O canto orfeônico tem características próprias que o distinguem do canto coral dos conjuntos eruditos. Trata-se de uma prática da coletividade em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho muito variável. Nesses grupos não se exige conhecimento musical ou treinamento vocal dos seus participantes. Por outro lado, o canto coral erudito exige não só conhecimento musical e habilidade vocal, como também vozes rigorosamente distribuídas e um rigor técnico-interpretativo mais elevado.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) nos chamam a atenção para o caráter histórico da educação na política brasileira até meados de 1970, quando se direcionava para o fortalecimento do Estado. Políticas públicas eram implementadas na educação, revestidas de

uma "forte motivação centralizadora" e associadas a discursos de construção nacional, em que valores que engrandecessem a "nação forte" fossem aplicados às políticas educacionais.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, com uma visão de ensino baseada na escola tradicional (BRASIL, 1997). Assim, encontramos no ensino de música, por meio do canto orfeônico, o aspecto de caráter nacional na formação da população que vivenciou esse período da história da educação. Mas, os pressupostos da escola nova também contribuíram, nos anos 30, para novas propostas no ensino da arte.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram experiências diversas no ensino da arte, mas nos anos 30 e 40 dominou o canto orfeônico, através de projeto elaborado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que pretendia difundir a linguagem musical de maneira sistemática, juntamente com princípios de civismo e coletividade, condizentes com o pensamento político da época (BRASIL, 1997).

Nesse percurso histórico, a Lei nº. 4024 (BRASIL, 1961) - Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBN), de 1961, instituiu a Educação Musical. Seus dispositivos estabeleceram novas diretrizes para a política educacional e definiram orientações que redesenharam a proposta curricular da legislação anterior, mas Romanelli (1997, p. 181) afirma que "na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes", apesar de considerarem que "a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo" ter sido um avanço em matéria de educação.

Na década de 60, o país enfrentava o regime militar como modelo de sua ordenação política e apresentou-se um novo cenário, diferente do atual. Naquele momento, pensava-se em adequar o ensino ao modelo do desenvolvimento econômico da época, em que a tendência a uma pedagogia tecnicista, segundo Fusari e Ferraz (2001), passou a atender o mundo tecnológico e a sociedade industrial em expansão. Havia uma busca do Estado voltada para o investimento num modelo de educação que formasse mão-de-obra qualificada e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica.

Quanto a isso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 36) afirmam que o "educador e educando haviam-se transformado em capital humano", para a produção de lucros individuais e sociais, e Romanelli (1997, p. 196) argumenta que, a partir dos anos 60, o governo percebeu "a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o

sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil".

Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) incluiu a arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém era considerada apenas uma "atividade educativa" e não uma disciplina: "Será obrigatória á inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]". Admitimos que a introdução da Educação Artística no currículo escolar por esta LDBN foi um avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém, essa alteração criou questões novas a serem enfrentadas, principalmente para os professores de cada uma das disciplinas artísticas.

Após esta lei, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que utilizavam para as aulas os conhecimentos específicos de suas linguagens, passaram a ver esses saberes transformarem-se em "atividades artísticas", o que fica claro na análise do Parecer nº. 540/77 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977): "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses".

Segundo Fusari e Ferraz (2001), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, Fusari e Ferraz (2001) afirmam que:

> Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...] na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de arte (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 43).

Em 1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabeleceu que o ensino da arte constituísse "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Apesar do "avanço" desta lei, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino. As políticas educacionais da atualidade necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública,

como o desemprego, a violência e a marginalização, que se acentuaram como possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura.

Santos (2005) mostra que, durante o período republicano, cabe salientar a importância da Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) e suas 152 revistas Opus 12 – 2006 contribuições para o ensino da música: nessa concepção de escola, o canto orfeônico fazia parte do currículo durante quatro anos do primeiro ciclo e durante os três anos posteriores do segundo ciclo, com a denominação música e canto orfeônico.

Apesar de ser destituído de suas funções após a queda do Estado Novo, Villa-Lobos foi o grande organizador das primeiras diretrizes da pedagogia musical do país, quando introduziu idéias e métodos, tais como: o resgate do folclore e o manosolfa, que foram inspirados em dois pesquisadores europeus: Bártok e Kodály [9].

De acordo com Santos (2005), a partir da reforma do ensino implementada por Anísio Teixeira, que lançou as bases organizativas e filosóficas do ensino brasileiro, ficou definido até certo ponto a regra de que a música, enquanto disciplina curricular, estaria inserida dentro das prerrogativas da chamada educação artística. No ano de 1960, um projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília (UNB) deu novo impulso ao ensino da música, com a valorização da experimentação. A idéia era preservar a inocência criativa das crianças.

Duas décadas depois, a criação da Associação Brasileira de Educação Musical e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) contribuiu para a formação de professores no ensino das linguagens artísticas em várias universidades. No ensino de música, a experiência direta e a criação são enfatizadas no processo pedagógico.

Por outro lado, o ensino profissionalizante de música deveria ser atendido por cursos diferenciados, oferecidos pelos conservatórios e escolas superiores. Vale lembrar que o interesse pela música, enquanto complemento da educação formal, sem finalidade profissionalizante, voltou com força total nas décadas de 1970 e 1980, a reboque do movimento pedagógico-artístico conhecido como arte-educação.

Ressalte-se ainda que esta corrente também não conseguiu garantir o espaço da educação musical dentro do currículo escolar, talvez pela excessiva liberalidade e indefinição de propostas, resultado da não-compreensão de sua filosofia. Com a Proclamação da

---

[9] O trabalho de Bartok três-movimentos é suíte para violino, clarinete e piano chamado *Contrastes*, que ele escreveu para si próprio, um amigo violinista Josef Szigeti e o clarinetista de jazz americano Benny Goodman. Tal como a peça Kodaly, dicas presentes na evolução da carreira mais tarde, em Bartok, por exemplo, o coral escrito no segundo movimento e da agitação textura de escamas em estreita imitação no terceiro. Ambas as idéias são muito mais desenvolvido no *Concerto para Orquestra* de *Bartok.*

República em 1889, foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, que estivera a serviço do reinado e do império.

Segundo Barbosa (2002), esse preconceito veio juntar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes (BARBOSA, 2002).

De acordo com Barbosa (2002, p. 18):

> Em 1816, D. João VI criou a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios, que visava aproveitar alguns estrangeiros beneméritos que procuravam a sua proteção. Portanto, a oposição política se constituiu numa das influências na configuração do preconceito contra o ensino da arte no Brasil. Ademais, um outro preconceito de ordem estética iria envolver os inícios do ensino artístico no Brasil. Todos os membros da Missão Francesa eram neoclassicistas, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte.

Um salto no tempo histórico remete-se à época modernista que trouxe novos rumos para as artes brasileiras, embora o ensino oficial da arte ficasse relegado a segundo plano. Para Aranha (2006), a reforma do sistema educacional da ditadura militar trouxe o empobrecimento curricular e a ideologização dos conteúdos de ensino, além de uma pedagogia de “facilitações" quanto aos conteúdos, avaliações e aprovações e o sucateamento da rede oficial da educação pública. Para esta autora, a reforma do ensino fundamental e médio realizou-se durante o período mais violento da ditadura, no governo Médici, mais precisamente no ano de 1971, com a Lei nº. 5.692/71. Essa lei reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos.

Logo após o Estado Novo, mais precisamente no ano de 1948, inicia-se a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo a mesma promulgada em 1961 (Lei 4.024/61). Na perspectiva de Aranha (2006), a LDB promulgada pelo governo militar (Lei 5.692/71) apresenta um caráter tecnicista e aponta para a terminalidade do ensino de segundo grau. Com isso, o ensino polivalente das artes afasta a prática musical das escolas, especialmente nas escolas públicas. Nesta época, houve o sucateamento dos serviços prestados pelo Estado, devido ao investimento em infra-estrutura com vistas a promover o rápido desenvolvimento do país.

A referida lei profissionalizou a educação brasileira, tornando obrigatória a disciplina de educação artística. No entanto, a arte continuou a ser vista como mero lazer, uma forma de preencher lacunas entre o vazio de disciplinas consideradas sérias.

Na década de 1970, a lei 5.692/71, gerada sob o regime militar, altera várias determinações da LDB de 1961, cedendo lugar a uma tendência tecnicista, tendência esta atenuada pelo caráter humanístico da educação artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória nos currículos plenos nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Assim, sob a denominação de educação artística, o ensino da arte é contemplado no próprio corpo da lei.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista. Esse tipo de educação tinha por objetivo adequar o ensino às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional.

A Constituição Federal de 1988, chamada constituição cidadã, foi um avanço significativo para a educação, ao destacar principalmente o seu caráter humanizador e oportunizando a criação da LDB que consolidou as diretrizes nacionais para o ensino brasileiro.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito da inclusão da arte-educação no currículo pleno, vão ser encontradas nos PCN, documentos elaborados pelo MEC, que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram como orientação oficial para a prática pedagógica no campo da arte e têm sido utilizados pelo MEC como referência para avaliação das escolas e alocação de recursos (BRASIL, 1998).

Nos dois documentos voltados para a arte-educação, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais, música, teatro e dança -, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las em sala de aula.

2.3 Os avanços trazidos pelos PCN’s e pela LDB

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), são propostas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), datadas de 1997, 1998 e 1999, para a abordagem curricular da educação básica, com o objetivo de serem um referencial comum para a educação de todos os estados do Brasil. Assumiram a feição de política pública ao estabelecerem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC.

Os PCN têm como objetivo explicitar as diretrizes gerais que norteiam e possibilitam promover conhecimentos aos adolescentes, jovens e adultos e buscar também diretrizes para

fortalecer experiências sensíveis e inventivas para o exercício da cidadania e da ética construtora da identidade artística (BRASIL, 1998).

A proposta desse documento surge da necessidade de um novo olhar na reestruturação do processo ensino-aprendizagem, direcionando-o a uma formação mais humanizadora, para que nossos jovens tornem-se cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos e criativos.

Não se pode desconsiderar que a introdução da arte-educação no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sua sustentação legal. Nessa perspectiva, o resultado dessa proposta foi contraditório e paradoxal, segundo indica documento que trata dos PCN's, quando diz que a maioria dos professores não estava habilitado, e menos ainda, preparado para o domínio da disciplina sobre arte e de suas várias linguagens que deveria ser incluída no conjunto das atividades artísticas (artes plásticas, educação musical e artes cênicas) (BRASIL, 1998).

A resolução 93.194/96 estabeleceu parâmetros educativos para o ensino médio, e em seguida, firmou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), originados a partir da necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo. O modelo propõe um novo caminho para a aprendizagem e adequação aos novos tempos, na qual se insere a concepção da escola atual.

A política educacional nesse momento se apóia em três pilares: financiamento, os PCN e a avaliação institucional, sinalizando um novo papel para o MEC na educação brasileira. Particularmente em relação aos PCN's, o MEC entende os PCN's como uma referência que dá a unidade nacional, visto que esse documento consubstancia a referência básica, tanto para a atuação do professor em sala de aula, em qualquer ponto do país, como para os conteúdos dos livros didáticos e para os processos de avaliação do desempenho do sistema de educação nacional (BRASIL, 1995).

Portanto, o modelo proposto de redefinição do papel do Estado impôs mudanças significativas no sistema educacional brasileiro que se expressa na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento que norteia a política educacional e a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que fixa os princípios e finalidades da educação nacional.

A resolução 93.194/96 estabeleceu os parâmetros curriculares para o ensino, para em seguida firmar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), originados a partir da necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo. O modelo propõe um novo caminho para a aprendizagem e adequação aos novos tempos, na qual se insere a concepção da escola atual de inclusão social (BRASIL, 1998).

A inserção social diz respeito à necessidade de distribuir com mais justiça os benefícios que o nível de conhecimento e de recursos para o desenvolvimento atingido em nossa sociedade consegue, em tese, colocar à disposição das pessoas.

Ao orientar os professores que trabalham com arte, os PCN's (BRASIL, 1997) apresentam direções, caminhos, conteúdos, linguagens e critérios de avaliação, a fim de expandir as possibilidades para os profissionais de educação artística. Por certo, os PCNs, de uma maneira geral, não exercem mais o mesmo impacto que já exerceram no final dos anos 90, bem como nos primeiros anos do século XXI da educação básica, pois foram elaborados no governo Fernando Henrique Cardoso. É admissível que ainda mantenham orientações que sejam válidas e observadas; contudo, as orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) vão, progressivamente, sendo acolhidas como novas diretrizes para a educação, apesar de não terem sido implantadas ainda todas as diretrizes da política educacional.

Ainda fazendo o uso dos PCN's, muitos professores têm tido dificuldades em aplicar as sugestões apresentadas por eles, de forma que também se torna questionador o papel destes como diretriz política eficiente nos dias atuais. Algumas questões reflexivas nos levam a indagar também a respeito da formação desses professores e seu envolvimento com a qualificação docente, pois a melhoria da qualidade do ensino requer maior atenção para a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação (BRASIL, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, fez-se necessário uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi criada em 1996 sob a Lei 9.394/96. A partir dessa lei surge a atividade musical nas escolas enquanto componente curricular.

Com o advento do século XXI, o ensino fundamental é ampliado para nove anos, bem como se consolida a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que amplia o investimento federal em educação, englobando a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

É notória a melhoria do sistema de ensino e da escola no início deste século, alicerçados pela nova LDB e pelo FUNDEB, mas é necessário ainda mais conquistas na educação a fim de elevar a qualidade da educação para todos os brasileiros sem distinção.

Por fim, o Estado, atualmente, vem dando a sua contribuição em políticas públicas para a melhoria das práticas pedagógicas e a qualidade educacional da aprendizagem, bem como aplicando na formação dos educadores. A Constituição Federal de 1988, chamada constituição cidadã, foi um avanço significativo para a educação, ao destacar principalmente

o seu caráter humanizador e oportunizando a criação da LDB que consolidou as diretrizes nacionais para o ensino brasileiro.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito da inclusão da arte-educação no currículo pleno vão ser encontradas nos PCN's, documentos elaborados pelo MEC que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram como orientação oficial para a prática pedagógica no campo da arte, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para avaliação das escolas e alocação de recursos (BRASIL, 1998).

Nos dois documentos voltados para a arte-educação, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais, música, teatro e dança -, mas não há indicações claras sobre como encaminhar esta abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las em sala de aula.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, as disposições anteriores são revogadas e a arte é considerada obrigatória na educação básica. A referida lei, em seu art. 26 § 2º, preconiza que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (PCN's - Arte, 2001, p. 30).

A partir da LDB atual, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que permitiu aos Estados adaptar as suas políticas públicas de acordo com as diretrizes dos PCN's. É fácil observar que a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Hoje em dia, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por intermédio de discos, fitas, rádio, televisão, entre outros.

Sabendo-se que as composições, as improvisações e as interpretações são os produtos da música, tem-se que o processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Uma vez que a música apresenta expressão por intermédio dos sons, uma obra que eventualmente ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu.

Por um lado, o momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se torna música viva. As interpretações são consideradas de grande relevância na aprendizagem, visto que tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aprendiz construir conhecimento em música. E, além do mais, as interpretações estabelecem os contextos em que os elementos da linguagem musical ganham significado (BRASIL, 2001).

É importante frisar que as improvisações situam-se entre as composições e as interpretações. Constituem-se momentos de composição coincidindo com momentos de interpretação. De fato, na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas estruturadas a fim de que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites.

A compreensão da diferença entre composição e interpretação é bastante relevante nas produções musicais em sala de aula, pois, numa canção, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, no entanto, a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os elementos musicais, ou seja, os instrumentos, os arranjos, as improvisações, entre outros (BRASIL, 2001).

É necessário que os alunos de arte tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, tanto dentro quanto fora da sala de aula, a fim de que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação geral do educando. Ao envolver pessoas de fora no engrandecimento do ensino e ao promover a interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os aprendizes tornem-se ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais.

O professor de arte deve incentivar o aluno a participar de variados eventos musicais e isso pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla em que o estudante aprenda efetivamente a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

Na visão de Haguette (1999), a educação é construída como um direito de universalidade irrestrita apelando à caracterização do princípio da igualdade de oportunidades na e através da escola. Nesse sentido, para analisar uma política é necessário verificar se as suas propostas consubstanciadas em planos, programas e projetos contemplam a participação da sociedade, considerando que “uma política educacional definirá o papel da sociedade civil e da sociedade política no sistema educacional” (HAGUETTE, 1999, 58).

Portanto, para analisar uma proposta pedagógica inovadora, dentro do sistema educativo, faz-se necessário indagar qual o seu objetivo e ainda se as suas propostas para a sociedade são relevantes, questionando também sobre o envolvimento da comunidade na perspectiva de alcançar a verdadeira participação no processo de transformação da sociedade.

A partir da reflexão sobre a educação musical, empreendida pelos PCN’s e pela LDB, torna-se necessário como essas diretrizes acontecem na práxis educativa. Portanto, o capítulo

seguinte apresenta a realidade do ensino da música em algumas escolas da rede oficial de ensino do Ceará, assistidas pelos projetos Escola Viva e Jovem Músico.

3. O PROJETO JOVEM MÚSICO E A ORQUESTRA FILARMÔNICA DE FORTALEZA

3.1 O projeto Escola Viva enquanto início de tudo

A Escola Viva, concepção pedagógica centrada na capacidade do aprendiz, contempla atividades sócio-culturais, artísticas, esportivas, informativas e preventivas voltadas para o sucesso do aluno, implementadas de forma gradativa com a ampliação da jornada escolar[10]. Implica no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que consubstancia um fazer educativo, crítico, criativo, dinâmico, contextualizado e prazeroso, capaz de desenvolver aprendizagens significativas.

A escola é o ambiente, por excelência, onde se constrói a teia das relações sociais e, como orienta Abramovich (1986, p. 31):

> A escola é uma realidade complexa, dinâmica, produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de referenciá-lo, também produzindo essa mesma sociedade. É, portanto, um espaço vivo, onde o processo ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo; a musicalização não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno.

A escola é, portanto, o local privilegiado de produção histórica, de estímulo ao saber, com isso estudo direcionado à música, aos instrumentos musicais e, consequentemente, à arte. Por isso, na perspectiva de Schafer (2001), é preciso que se construa a concepção de um ouvido pensante, aquele que apresenta relação com a arte e com a pessoalidade. Aquele que ouve, ouve porque dispõe de criatividade, de conhecimento do belo, do bem, do amor e do conhecimento.

Educar o ouvido pressupõe estar sensível aos sons, todos eles manifestos na civilização humana, exigindo compreensão e aceitação da arte musical. Por isso, ser tão necessária uma política educacional voltada para a sensibilidade musical. É imprescindível que a postura de quem governa seja a de compreender o quanto a arte é algo inerente à condição humana.

Essa concepção vem sendo desenvolvida desde 1995 pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e se traduz na busca da transformação da rotina da

---

[10] Ampliação do tempo e espaço escolar, visando ofertar oportunidades adicionais de aprendizagem, onde o aluno vem à escola no segundo turno, estimulando o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas, explorando a dimensão pedagógica e formativa dessas ações.

escola pública, que passará da aprendizagem mecânica para as aprendizagens inteligentes, comprometidas com a transformação da sociedade e com a participação da escola nesse processo de transformação.

O documento que consolida a proposta da concepção Escola Viva diz que esta é uma inovação pedagógica no Estado e que propõe transformações no cotidiano da escola pública em um permanente exercício de cidadania. O acesso às leis, regulamentos, normas, procedimentos, propostas sobre a política educacional reflete contradições, tendo em vista que a legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade.

O que se verifica constantemente é que tais legislações não têm contribuído para o aperfeiçoamento do ensino das artes nas escolas e ainda predominam as idéias do senso comum, que consideram a arte apenas como entretenimento e a formação artística considerada irrelevante na educação dos indivíduos.

O recorte desta pesquisa coloca como objeto de estudo o projeto Jovem Músico, o qual se propõe a analisar, especialmente, a Orquestra Filarmônica de Fortaleza, formada por jovens de sete a 18 anos, oriundos de três escolas públicas, por se acreditar na importância que a música tem como elemento catalisador das tensões sociais vivenciadas por esse público e ainda pelo alcance social desta proposta.

Espera-se desvendar esse universo, a partir da busca de repostas às nossas indagações, investigando como se dá essa prática pedagógica nas escolas selecionadas, como foi a formação dessa orquestra e qual o impacto causado nos componentes da orquestra e da comunidade envolvida nesse projeto, considerando que a proposta pedagógica desse documento tem como objetivo fundamental a inclusão social desses alunos.

Diante desse contexto e de leitura das leis e normativos sobre a educação, como observadores e participantes envolvidos no cotidiano desse processo, algumas inquietações têm surgido, originadas da nossa vivência. Na área de educação musical nossa vivência permite elaborar algumas questões relacionadas às propostas da arte nos PCNs, especialmente no que se refere à linguagem musical, foco central da nova proposta de estudo.

Essa pesquisa de campo possibilitará reconhecer porque os espaços potenciais criados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) não se efetivam plenamente, reforçando a idéia de que mesmo a música sendo contemplada pelos PCN’s como uma modalidade da arte, não se concretiza de maneira significativa no universo escolar.

Como a orquestra filarmônica faz parte de um contexto maior, é precioso indagar inicialmente, para melhor compreensão da tessitura de vários questionamentos, como são as possíveis inter-relações socioculturais, como pontos de intersecção dos diversos normativos sobre a evolução do projeto Escola Viva, notadamente a educação artística, confrontando os objetivos, para que se evidencie concretamente como realizar as propostas de inclusão social, direcionada a este público.

Faz parte do propósito deste trabalho investigar o impacto social causado na vida dos membros envolvidos na orquestra filarmônica, a partir da operacionalização do projeto Jovem Músico, ao levantar algumas questões, como:

- quantos jovens se profissionalizaram?
- quantos foram encaminhados ao mercado de trabalho?
- por que outras escolas não desenvolveram o projeto?
- quais as principais facilitadoras e dificuldades para a sua realização?

A Escola Viva propõe uma inovação pedagógica que passa a contemplar atividades socioculturais, artísticas, esportivas, informativas e preventivas, voltadas para o sucesso escolar do aluno, implementadas de forma gradativa com ampliação da jornada escolar. Implica na rotina da escola pública, que passará da aprendizagem mecânica para a aprendizagem inteligente, desenvolvendo uma proposta pedagógica que consubstancie um fazer educativo, crítico, dinâmico, contextualizado e prazeroso, capaz de desenvolver aprendizagens significativas.

É a escola se tornando pólo cultural da comunidade a que serve, numa ação em que escola e comunidade se buscam e se encontram com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades e na luta pela solução de seus problemas.

Essa ação, integrada e articulada, utiliza estratégias que promovem projetos e programas e agregam outros já existentes, no âmbito governamental, não governamental e da sociedade civil organizada, formando uma grande rede social, tendo o educando como ator principal, cuja vivência cidadã concreta fortalece o protagonismo infanto-juvenil.

Neste sentido, a Escola Viva visa a construção de uma escola que (CEARÁ, 2000):

a) seja democrática no acesso, na gestão e na educação bem sucedida de seus alunos;

b) assegure a aprendizagem de atitudes, habilidades e conteúdos e à inserção do aluno na sociedade;

c) seja crítica e comprometida com a transformação da sociedade, além de dinâmica, interessante e prazerosa;

d) promova a vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais;

e) seja aberta, deixando-se invadir pela vida que está lá fora e trazendo para dentro de seus espaços o mundo real;

f) amplie a identidade pessoal e cultural;

g) incentive o protagonismo docente e infanto-juvenil;

h) seja concebida como um pólo cultural da comunidade a que presta serviços, conhecendo e trabalhando com suas expectativas, valores, costumes e tradições culturais, constituindo-se como verdadeiras comunidades participativas.

O projeto Escola Viva vem se constituindo uma nova concepção de escola cidadã, em que as dimensões científica, cultural e formativa do currículo são integradas, gerando, assim, um cotidiano escolar em que crianças e adolescentes desenvolvam competências e habilidades intelectuais, afetivas, psicomotoras, de forma participativa, criativa e direcionada à formação de valores éticos (CEARÁ, 2005).

O cerne principal da proposta Escola Viva é, sobretudo, consolidar a aprendizagem do aluno através da reordenação do espaço e do tempo escolar, que se efetiva no projeto Escola Melhor, Vida Melhor, no desafio de ampliação gradativa da jornada escolar. Sabe-se que ampliar a jornada escolar significa oferecer oportunidades adicionais de aprendizagem, otimizando, com isso, os espaços e tempos da escola e mobilizando toda a comunidade para o desafio de promover o sucesso do aluno.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em 2003 sugeriu as seguintes estratégias a serem discutidas nas escolas, a fim de fortalecer a ampliação da jornada escolar na concepção Escola Viva:

a) dar prioridade às atividades que reforcem os domínios curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que os resultados alcançados até o momento, tanto no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) estão muito aquém do desejado;

b) ampliar projetos e atividades esportivas e artístico-culturais, tais como: modalidades esportivas, jogos recreativos, artes visuais, musicalização, bem como teatro, dança, artesanato etc., estendendo-se também aos finais de semana, buscando minimizar os indicadores de abandono.

c) sensibilizar as escolas a realizarem atividades recreativas e culturais nos períodos de férias e finais de semana, buscando a parceria das famílias, voluntários e outras organizações da comunidade;

d) formar grupos artísticos permanentes nas escolas como forma de valorização da cultura, da arte e de talentos jovens, procurando estimular a cearensidade e o patrimônio imaterial do Estado;

e) incentivar o funcionamento de rádios escolares, como instrumento de formação da cidadania e protagonismo empreendedor;

f) criar nas escolas os guardiões da saúde individual e coletiva, formados por estudantes para disseminação de ações de promoção e proteção à saúde (CEARÁ, 2005).

As atividades de ampliação de jornada escolar têm uma dupla missão no calendário escolar: a primeira é aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências de conteúdos curriculares trabalhados no currículo da Base Nacional Comum e a segunda é oferecer atividades pedagógicas no contraturno, como forma de ocupação do tempo livre de crianças e jovens, dando-lhes oportunidades de desenvolver habilidades e viver experiências de enriquecimento cultural.

A SEDUC apresenta duas situações no que se refere ao profissional com perfil adequado para atuar nos projetos de ampliação da jornada escolar: na primeira situação, o professor temporário, sendo graduado ou com curso superior incompleto, que já tem lotação de 20 horas/aula, como regente em sala de aula no ensino fundamental e no ensino médio, poderá solicitar ampliação de carga horária de 30 ou 40 horas/aulas para atuar em projetos específicos de arte-educação, conforme sua competência técnica e artística, comprovada através de documentação.

Na segunda situação, que tem por objetivo o desenvolvimento dos projetos de arte-educação que apresentam carência de professores graduados na área específica, será permitida, então, a atuação de instrutor/oficineiro que tenha o seguinte perfil: certificado de conclusão do ensino médio; comprovação mediante currículo de notório saber na área especifica; experiência cumulativa comprovada de no mínimo 200 horas de curso na área que pretende atuar (CEARÁ, 2005).

É importante lembrar que cada professor ou instrutor terá uma carga horária mínima na jornada escola ampliada de 25 horas/mensais e um máximo de 100 horas/mensais, cumprindo um calendário de aulas que assegure o atendimento de várias turmas de alunos.

Com relação ao protagonismo juvenil, a Secretaria de Educação do Ceará reconhece neste tipo de atividade um grande potencial de formação para a cidadania e ainda uma ação proativa dos jovens na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. São os seguintes os projetos que têm apoio técnico e financeiro da SEDUC:

a) Projetos juvenis: são projetos desenvolvidos pelos jovens nas áreas de cultura, esporte, comunicação, literatura, teatro, educação política e artes em geral.

b) Projeto Escola Verde: está voltado para a melhoria da paisagem escolar, envolvendo as ações de arborização do espaço físico da escola, tais como a criação de farmácias vivas, hortas comunitárias, jardins ornamentais e outras. Para participar, a escola deve fazer a sua inscrição e apresentar seu subprojeto no período previsto pelo edital. É necessário que cada escola participante apresente a planta demonstrativa da área disponível para o projeto e declarar condições favoráveis para a sustentabilidade hidráulica. Vale lembrar que o subprojeto, de autoria dos alunos, deve estar contido no documento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e ter o aval do núcleo gestor e do conselho escolar.

c) Empreendedorismo: é um projeto em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio ao Micro e Pequeno Empresário (SEBRAE), Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e Federação dos Jovens Empresários do Ceará (FAJECE) e está voltado para a disseminação da cultura empreendedora entre os jovens do ensino médio e para a propagação de alternativas de ocupação e renda.

É relevante, agora, citar o projeto Jovem Músico, que teve início na concepção pedagógica contida Escola Viva, compreendendo os esforços empreendidos para que o ensino da arte seja extensivo aos alunos de escolas públicas do Ceará.

3.2 O projeto Jovem Músico

O projeto Jovem Músico das escolas públicas do Ceará, desenvolvido na concepção da Escola Viva, dispõe sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar como um meio de integrar o aluno e a família no ambiente escolar, favorecendo um crescimento sociocultural no aprendiz e um possível engajamento dele no processo produtivo (SEDUC, 2000).

O referido projeto tem sua intencionalidade voltada para as empresas, amparada nas benesses da Lei Jereissati, nº. 12.464, de 20/06/95, que trata dos incentivos fiscais à cultura, implementada num momento favorável em que o discurso tanto da iniciativa privada como do Estado passa pela questão da responsabilidade social.

O projeto surge nesse contexto como uma resposta a essa demanda, na perspectiva de que a sociedade compreenda a importância de mais envolvimento com as causas sociais, com especialidade a educação e torne-se parceira da escola, na construção de sujeitos sociais responsáveis e cientes de seu papel como cidadão (SEDUC, 2000).

Ao considerar as aceleradas mudanças sociais, políticas, científicas e tecnológicas que impactam substancialmente no mundo atual, é imperativo por parte das instituições educacionais associarem o ensino à busca de resultados relevantes para o desenvolvimento humanístico e social.

Tomando como base algumas questões já referidas, uma primeira reflexão é suficiente para chamar a atenção da necessidade de se inserir a política de educação no conjunto de políticas sociais e estas, por sua vez, na análise do papel do Estado no processo de (re) produção, de continuidade e de mudança social.

Esse processo celebra a adesão e uma tentativa de reformulação do papel do Estado na área das políticas sociais e do fornecimento da educação em particular (HAGUETTE, 1999). A educação é construída como um direito de universalidade irrestrita, apelando à caracterização do princípio da igualdade de oportunidades na e através da escola.

Nesse sentido, para analisar uma política, é necessário verificar se as suas propostas consubstanciadas em planos, programas e projetos contemplam a participação da sociedade, considerando que uma política educacional definirá o papel da sociedade civil e da sociedade política no sistema educacional (HAGUETTE, 1999).

Portanto, para analisar uma proposta pedagógica inovadora dentro do sistema educativo, faz-se necessário indagar qual o seu objetivo e ainda se as suas propostas para a sociedade são relevantes, questionando-se também sobre o envolvimento da comunidade na perspectiva de alcançar a verdadeira participação no processo de transformação da sociedade.

Nesse contexto, torna-se necessário contextualizar a arte-educação, tecendo comentários sobre sua trajetória. Sua inserção na educação brasileira visava essencialmente a reprodução de valores e hábitos culturais, baseados nos interesses das classes dominantes.

Assim, abordando pelo viés histórico, reporta-se à época colonial com a vinda da família real para o Brasil, quando se deu a criação da imprensa régia e o início das artes na sociedade brasileira, com a fundação em 1816 da Academia de Belas Artes, fato considerado um marco para a educação no país.

Tomando como base esse aspecto, o presente estudo tentará contribuir para essa área do conhecimento, ao analisar “até que ponto as estratégias adotadas estão a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante”. (LUCKESI, 1996).

É relevante ainda questionar o uso da escola como aparelho ideológico do Estado[11], considerando a sala de aula como "espaço político portador de uma história, onde se cumpre o jogo sutil das seduções em doutrinadoras" (MORAIS, apud NOVASC, 1989). É também importante que esta pesquisa resulte em compreensões significativas para alertar sobre as suas possibilidades, na perspectiva de corrigir rumos, agregar novas idéias e principalmente envolver efetivamente os participantes nesse processo.

Discutir inserção social é reafirmar a idéia de direitos e, principalmente, de sujeito, para assegurar a autonomia do cidadão na busca do gozo dos benefícios que, de alguma forma, ajudou a construir. Portanto, o projeto jovem músico, na sua essência, é um projeto de inserção social voltado para adolescentes da escola pública do Ceará e tem como objetivos promover a iniciação profissional dos jovens e favorecer a inserção social e cultural dos adolescentes.

É pretensão deste trabalho, ainda, elucidar o processo de construção e implantação da orquestra filarmônica, em que contexto ela se insere, incentivos e barreiras encontradas para sua implementação, qual o papel do professor nesse processo e como as escolas e os participantes experenciaram essa proposta inovadora e seu significado para os professores.

Sabe-se que a música fortalece as relações de socialização do trabalho em grupo e de afetividade entre as crianças e ainda eleva o espírito e encanta pela emoção que nos chegam aos acordes de suas interpretações.

Uma das estratégias sugeridas a serem discutidas nas escolas encontra-se nas atividades artísticas culturais, entre elas surge a música, que se encontra no projeto da Secretaria da Educação (SEDUC) intitulado projeto Escola Viva, que foi elaborado pela Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Atualmente, a Escola Viva é uma concepção curricular presente nas diretrizes da SEDUC, desde o ano de 2000.

Esse tipo de educação utiliza em sua metodologia a arte-educação para motivar e estimular em seus alunos o gosto pelo estudo e o prazer de estar na escola, com a finalidade

---

[11] Althusser é amplamente conhecido como um teórico das ideologias e seu ensaio mais conhecido é Idéologie et appareils idéologiques d'état (Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado). O ensaio estabelece seu conceito de ideologia, que relaciona o marxismo com a psicanálise. A ideologia, para ele, deriva dos conceitos do inconsciente e da fase do espelho (de Freud e Lacan, respectivamente) e descreve as estruturas e sistemas que permitem um conceito significativo do eu. Essas estruturas, para Althusser, são tanto agentes de repressão quanto são inevitáveis - é impossível escapar das ideologias ou a elas não ser subjugado. A ideologia, para Althusser, é a relação imaginária, transformada em práticas, reproduzindo as relações de produção vigentes. Na realização ideológica, a interpelação, o reconhecimento, a sujeição e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), são quatro categorias básicas.

de diminuir a evasão e a repetência e ainda como idéia de combater as desigualdades sociais com medidas de curto prazo que pudessem colaborar na construção de ferramentas para enfrentamento de eventos diversos e ampliar o acesso às oportunidades de vida e de trabalho para os nossos jovens, ou seja, uma escola democrática, inclusiva, voltada para a construção da cidadania.

A orquestra é uma das mais belas entidades artísticas de nossa civilização, pois é através dela que se percebem centenas de instrumentos entoando o mesmo sentido, a música escrita nas partituras. Daí o adágio popular que diz que quando um dos músicos desafina, ou seja, não conserva entre si o devido acorde, destoa, prejudicando todos os componentes da orquestra, isso significa dizer que a orquestra é um grupo que deve sempre pensar e expressar-se no mesmo ritmo, sons e harmonia, utilizando instrumentos diferenciados.

É importante ressaltar que a orquestra deve ser um verdadeiro grupo em sintonia e afinação, que em interação executa a grande obra. Assim, nesse conjunto orquestral se ensina valores de uma grande sabedoria intrínseca: a responsabilidade de cada um em gerar harmonia para um conjunto de instrumentos diferenciados em sua entonação de timbres, melodia, harmonia, afinação, tudo funcionando em sintonia, com grande perfeição.

Cada componente forma todo um grupo sintonizado com a regência do maestro, desempenhando da melhor maneira possível a concessão individual do conjunto, que seja belo e passe para a platéia que assiste toda a magnitude de suas interpretações, com emoção, sensibilidade e harmonia.

Ressalte-se que os jovens que participam do projeto Orquestra Filarmônica estão incluídos dentro de características de indicadores de mensuração da exclusão social. Entre esses estão incluídas as categorias de pobreza, baixo acesso a serviços sociais de qualidade reduzindo o acesso ao mercado de trabalho e a participação social, justiça e participação política e elevando os indicadores da escola, de abandono, repetência e da violência.

Desenvolvida desde 1995, no ideário da Escola Viva, uma proposta pedagógica que busca incentivar a permanência com sucesso dos seus alunos na escola, estimulando o protagonismo juvenil[12], a participação da família e da comunidade e das organizações sociais no processo educativo e comprometimento com as solução de seus problemas.

---

[12] O protagonismo juvenil é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais, onde o jovem é sempre o ator principal. É uma forma superior de educação para a cidadania, não pelo discurso das palavras, mas pelo curso dos acontecimentos. É passar a mensagem da cidadania criando acontecimentos, onde o jovem ocupa uma posição de centralidade. O protagonismo juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem-comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é

A partir daí, a escola se transforma num espaço de produção e de vivências e de saberes significativos para a vida dos alunos, onde o currículo é trabalhado em suas múltiplas dimensões científicas, tecnológicas, psicológicas, afetivas, preventivas, esportivas e culturais. Sua concepção se volta para um ser humano crítico, criativo, ético solidário, capaz de exercer plenamente a sua cidadania e comprometer-se com a transformação da sociedade, cujas ações se voltam à educação num contexto de multirefencialidade de decisões.

Em 22 de dezembro de 1996, por ocasião do lançamento da Orquestra Filarmônica Eleazar de Carvalho, a primeira-dama do Estado do Ceará, sra. Renata Jereissati, ao cumprimentar os músicos integrantes da orquestra, assistiu à apresentação de um jovem músico, com 7 anos de idade, realizar acordes em um violino, da obra "Cópia de Amatis", de autoria do maestro Fábio Brito, regente da orquestra. Sensibilizada, a primeira-dama propôs ao maestro, presente à cerimônia, a execução de um projeto que contemplasse crianças de baixa renda à aprendizagem da música.

Tendo o projeto às mãos, o maestro encaminhou à SECULT (Secretaria de Cultura do Estado do Ceará), considerando a Lei Jereissati nº. 12.464, de 20/06/95, que trata dos incentivos fiscais a cultura, implementada num momento favorável em que o discurso da iniciativa privada passa pela questão da responsabilidade social. Isso acontece mediante a ação do projeto Escola Viva, cuja meta, dentre outras, é atingir a ampliação do número de vagas aos alunos das escolas públicas para estudar a música instrumental.

O projeto contempla a aprendizagem de instrumentos como flauta, violoncelo, órgão, como incentivo de produções criativas e artísticas, motivando os alunos a compartilhar experiências, trabalhadas como fundamentais ao desenvolvimento pessoal e comunitário.

Segundo Fonterrada, (2005, p. 12) a educação musical é o debruçar-se pelas questões que o cercam, sobre seus valores, sentidos e condutas que levam ao aprofundamento do pensamento referente à área, aos alunos/agentes./pacientes da ação educativa e aos professores, pesquisadores e responsáveis pela ação e reflexão a respeito da música e de seu ensino e aprendizagem.

A Orquestra Filarmônica das Escolas Públicas do Estado do Ceará surge no ano de 1998, com iniciativa do maestro Antônio Fábio Cavalcante de Brito, presidente da Associação dos Músicos do Estado do Ceará (AMUCE). Inicialmente, recebeu o nome de Orquestra

---

opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade. Na raiz do protagonismo tem que haver uma opção livre do jovem, ele tem que participar na decisão se vai ou não fazer a ação. O jovem tem que participar do planejamento da ação. Depois tem que participar na execução da ação, na sua avaliação e na apropriação dos resultados. Existem dois padrões de protagonismo juvenil: quando as pessoas do mundo adulto fazem junto com os jovens e quando os jovens fazem de maneira autônoma.

Infanto-Juvenil do Ceará e foi viabilizada financeiramente graças à Lei de Incentivo a Cultura, mais conhecida como Lei Jereissati.

A referida orquestra se apresenta como um exemplo que se organiza em torno da construção de valores, que também guarda suas origens na busca da ocupação do tempo livre da juventude matriculada em escolas do ensino fundamental e médio no município de Fortaleza no Estado do Ceará. Os nossos jovens vivem em uma sociedade massificada, globalizada, correm perigo de se tornarem homens cada vez mais indiferentes, individualistas, induzidos a viverem suas relações distanciadas da sensibilidade e desapaixonados, tornando-se um jovem sem identidade, objetivos, ou seja, rostos anônimos nas sociedades ou na comunidade, tornando-os privados de um sentido cultural, social, participativo e solidário.

4. CAMINHOS E REGISTROS: PERSPECTIVAS SOCIECONÔMICAS E PROFISSIONAIS DE JOVENS QUE VIVEM DA MÚSICA

4.1 Procedimentos metodológicos

Toda experiência profissional, aliada às inquietações naturais e a intensas curiosidades, impulsiona a entender um novo momento de mudanças instaladas e de políticas públicas educacionais. Diante dessas perspectivas, o foco deste estudo, centrado na investigação sobre o projeto Jovem Músico, em particular na orquestra filarmônica, formada por alunos das escolas dos CAIC's (Centro de Atenção Integrada a Crianças e Adolescentes), tem como base os objetivos construídos originários da concepção Escola Viva.

As reflexões teóricas e práticas sobre os problemas enfrentados pelo projeto Jovem Músico conduziram-nos ao campo, buscando uma aproximação com os entrevistados. O instrumento que se utilizou para a coleta de informações foi um roteiro de entrevista elaborado com o intuito de identificar a realidade do referido projeto, especialmente a inserção socioeconômica e profissional dos jovens pesquisados.

A escolha do método de pesquisa está diretamente relacionada à natureza do problema que se pretende investigar e ao tipo de estudo que se pretende realizar. Para este estudo, optou-se pela pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, uma vez que a realidade a ser analisada é complexa, facilitando a elaboração de um problema e de hipóteses de pesquisa que possam ser investigados de forma exploratória e descritiva.

O trajeto metodológico se desenvolveu a partir de três fases que em sua singularidade se organizam no todo do estudo: na primeira fase, a pesquisa exploratória; na segunda fase, a pesquisa de campo e na terceira fase, a análise dos dados.

Na primeira fase, que compreende a pesquisa exploratória, pretendeu-se reunir junto à SEDUC e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), documentos técnicos como: leis, pareceres, manuais, formulários, boletins informativos etc. E, a partir daí, foi feita uma investigação documental temática, como meio de refletir sobre aspectos políticos do contexto no qual o projeto foi elaborado. Essa interface da metodologia pressupõe alguns esclarecimentos prévios dos elementos de compreensão sobre políticas públicas educacionais, concepção pedagógica Escola Viva, projeto Jovem Músico, Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescentes (CAIC's).

Essa interface constituiu-se de uma leitura crítica na elucidação dos conteúdos e das formas que foram assumidas pelas práticas pedagógicas contempladas no desenvolvimento do projeto, além de evidências do seu significado e abrangência no desafio da inclusão socioeconômica.

Nessa fase também foi organizado um acervo bibliográfico da literatura pertinente ao objeto de estudo, à medida que a pesquisadora foi mantendo contato com o objeto pesquisado, em que as informações adquiridas nas leituras foram também arquivadas, de modo a ter-se o aprofundamento de análise do tema. Tal acervo também foi feito a respeito de artigos científicos, resenhas, capítulos isolados etc.

A segunda etapa ocorreu com a aproximação da pesquisadora com os sujeitos do estudo, ou seja, jovens egressos dos Centros de Apoio Integral de Crianças e Adolescentes (CAIC's), integrantes da orquestra filarmônica Jovem Músico e dos professores e gestores selecionados. Na terceira fase, foi abordada a análise dos dados, em que foi feita uma leitura geral dos documentos coletados e da literatura tecnico-cientifico-metodológica, reunida em torno do acervo selecionado para apoiar a análise dos resultados.

Segundo Minayo (1994), o produto final desta análise deverá ser encarado de forma provisória e aproximativa, baseado no fato de que as afirmações podem ser superadas por outras afirmações futuras. Sobre isso, é necessário afirmar que o reconhecimento da singularidade do sujeito vai permitir que se revele no seu discurso e na sua ação o reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não somente as suas circunstâncias de vida.

Os aspectos éticos da pesquisa foram preservados, na medida em que os participantes sujeitos do estudo terão suas identidades preservadas e a liberdade de participar ou se retirar em qualquer tempo de execução do estudo, além da garantia de que as informações construídas serão utilizadas somente para fins científicos na educação musical.

Juntando-se ao material pesquisado no âmbito desta abordagem qualitativa, considerou-se relevante buscar na fala dos entrevistados aquelas que representaram o perfil que se queria identificar e que estava articulado ou vinculado com a investigação, o que permitia discorrer sobre os aspectos significativos para o interesse desse estudo.

A população da pesquisa foi composta por 12 alunos egressos do projeto Jovem Músico, por 3 professores participantes desse projeto e 3 gestores das respectivas instituições de ensino acima mencionadas. Ressalte-se que os professores pesquisados foram escolhidos proporcionalmente ao número de escolas pesquisadas, ou seja, dois professores por escola. Com relação aos alunos, os mesmos serão escolhidos sem um número específico dentro das

três escolas avaliadas. A seleção posterior dos dados aconteceu mediante as respostas apresentadas. Dessa forma, o número de entrevistados foi considerado suficiente pela capacidade que estes demonstraram em responder às questões que foram colocadas.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, coletamos os dados mediante a aplicação de roteiro semi-estruturado em entrevistas face a face, que, posteriormente, são tratados por meio da análise de conteúdo, tomando-se como unidades de estudo as proposições submetidas à análise categorial temática, nas quais são consideradas como temas as expectativas, identificadas a partir da menção de aspectos positivos e negativos com relação à condição do entrevistado quanto à sua inserção profissional como resultado de sua passagem pela Orquestra Filarmônica de Fortaleza.

Para se obter as informações necessárias à realização deste estudo sobre as políticas públicas educacionais direcionadas à música, perspectivas socioeconômicas e profissionais dos jovens egressos dos Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescentes (CAIC's) e da Orquestra Filarmônica de Fortaleza foi usada a técnica da observação direta, dentro das escolas acima mencionadas, com os sujeitos da pesquisa igualmente descritos.

A entrevista caracteriza-se por ser uma técnica flexível de obtenção de informações, tanto numa perspectiva quantitativa, quanto qualitativa ou ambas. Desse modo, o instrumento "entrevista", enquanto coleta de dados de uma pesquisa de campo, requer um bom planejamento e habilidade do entrevistador, objetivando seguir um roteiro de indagações, com possibilidades de introdução de variáveis que se fizerem necessárias durante sua aplicação, evidentemente em inter-relação com o objeto pesquisado (MARTINELLI, 1999).

Segundo Gil (1998, p. 13), pode-se definir a entrevista como a técnica em que o entrevistador se apresente frente ao investigado e formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dado e a outra se apresenta como fonte de informação.

Mediante reflexão de Santos (2005), a aplicação de uma entrevista requer um tempo maior do que o de respostas a questionários. Em conseqüência disso, seu custo pode ser elevado, se o número de pessoas a serem entrevistadas for expressivo. Em contrapartida, a entrevista pode fornecer uma quantidade de dados maior do que o questionário ou formulário, todas como técnicas de coletas de dados.

O roteiro foi previamente estabelecido, padronizado com o objetivo de obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo "que todas elas sejam comparadas

com o mesmo conjunto de perguntas, é que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferentes nas perguntas” (LODI, 1999, p. 16).

Por isso, um dos requisitos para aplicação da entrevista como técnica de coleta de dados é que o entrevistador possua as habilidades para conduzir o processo. Excelentes questões e um entrevistador sem domínio produzem uma dessintonia dentro do processo investigativo.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento de perguntas para entrevista deve considerar alguns aspectos para que esta seja efetivada, tais como a adaptação da linguagem ao nível do entrevistado, evitar questões longas, manter um referencial básico para a entrevista e sugestão para respostas possíveis para uma questão, ou não, evitando, desse modo, direcionar a resposta. É preciso construir validade das informações.

Construir validade significa usar meios de coleta de informações que minimizem o caráter subjetivo. A validade interna refere-se à ligação causal lógica entre as proposições iniciais e as conclusões. A validade externa preocupa-se com os limites dos resultados obtidos da pesquisa e com as situações onde podem ser usados. Finalmente, a confiabilidade está relacionada ao rigor metodológico que possa garantir que os resultados obtidos serão os mesmos ao se repetir as mesmas fases de estudo naquele caso (MARTINELLI, 1999).

4.2 A fala dos entrevistados

Como o percurso metodológico anteriormente delineado, ressaltamos que as entrevistas contribuíram para a coleta das informações dos sujeitos participantes desta pesquisa. Essa coleta se deu mediante o contato direto com os entrevistados; sentimos de perto os anseios e condições existenciais de cada um dos sujeitos.

Deixar que os próprios sujeitos se expressassem é a etapa seguinte deste trabalho, onde perceber o contexto de cada um é imprescindível para reconhecer o papel das políticas públicas para o ensino da arte, detidamente ao ensino da música, particularizada, nesta pesquisa, aos alunos egressos da Orquestra Filarmônica de Fortaleza. Essa técnica permite a aproximação da pesquisadora no intuito de recuperar as perspectivas e os pontos de vista dos respondentes desta pesquisa.

A análise do material coletado das entrevistadas permitiu levantar uma série de informações que foram agrupados em blocos temáticos para apreensão do estudo. Assim, apresenta-se, inicialmente, a fala dos entrevistados com a exposição deles, seguindo a ordem dos jovens egressos, vindo depois os professores e, logo adiante, os gestores.

Como parte integrante da pesquisa, o depoimento, a seguir, é de um ex-aluno do projeto Jovem Músico, que atualmente é professor de música, vivendo dessa profissão e participando ativamente da Orquestra Filarmônica de Fortaleza. Esse depoimento é significativo para compreender como um ex-aluno do projeto assume atividades profissionais no campo musical.

> *Iniciei meus estudos musicais no projeto Escola Viva, em 1998, no CAIC Maria Alves Carioca, situado no bairro Granja Lisboa. Este CAIC foi o último a ter o projeto implantado, tendo se iniciado um ano antes no CAIC Raimundo Gomes de Carvalho (Autran Nunes) e logo depois tendo continuidade no CAIC Maria Felício Lopes (Mucuripe).*
>
> *A orquestra era dividida em dois grupos: o primeiro grupo era composto pelos alunos veteranos. O segundo, pelos novatos, que possuíam no mínimo requisito técnico necessário para a leitura das peças. Conforme o desempenho do aluno, ele podia passar para o grupo principal.*
>
> *(...)*
>
> *Os antigos alunos da orquestra vêm atuando em diversos grupos, tanto no Ceará como em outros estados, podendo ser citadas como, por exemplo, a Orquestra Sinfônica de Aracaju, a Orquestra da Câmara da USP, a Orquestra Sinfônica de Goiânia, entre outras. Alguns também vêm desenvolvendo um trabalho como professores, como nos municípios de Jijoca de Jericoacoara, Iguatu e em Fortaleza, tanto como professores particulares como em projetos, os quais a própria Escola Viva e o projeto Pão e Arte. Dos grupos atuantes na cidade, a Orquestra de Câmara Eleazar de Carvalho, a Orquestra Jovem de Cordas do Curso de Extensão da UECE, as bandas Dona Zefa, Noise Jam Project e Desidéria também possuem membros oriundos do projeto Escola Viva. Também atuam profissionalmente no círculo de eventos da cidade, contando inclusive com alunos presentes na Universidade, cursando música.*
>
> *Entre os alunos do projeto vê-se também o desenvolvimento de práticas relacionadas à música (...) Alguns destes aprenderam o ofício da luteria (arte de consertar instrumentos) e a arte da*

> *composição. No âmbito instrumental, alguns talentos chegaram inclusive a ganhar de presente instrumentos.*
> *Devido ao elevado índice de evasão da orquestra do projeto, o ano de 2005 foi marcado pelo encerramento de suas atividades. O retorno das atividades se dará no momento de renovação do grupo dos alunos. Gradativamente, esses estudantes estão procurando os professores para que seja efetuada a sua inscrição e por conseqüência sejam iniciadas as aulas.*

Esse depoimento do aluno, que atualmente exerce a profissão de músico, contempla um dos objetivos do projeto Jovem Músico, que é o de atender às necessidades de formação de profissional de música clássica, partindo de pessoas de baixa renda. Percebe-se, portanto, que a música possui domínio sobre a humanidade, que poucas pessoas têm conhecimento. Talvez por essa falta de conhecimento, de sua sutil, mas poderosa influência sobre a mente e o corpo, é que pouco cuidado tem sido tomado quanto aos efeitos da música que se escuta. Isso se demonstra o quanto o objetivo desenvolvido pelo projeto foi cumprido aos seus jovens egressos da Orquestra Filarmônica de Fortaleza.

Depois dessa etapa da pesquisa, partiu-se para o desenvolvimento das falas dos entrevistados. Para cada entrevistado, seguiu-se o mesmo roteiro, bem como as mesmas questões, solicitando que fossem respondidas a partir da percepção de cada um sobre o projeto Jovem Música. As respostas foram assim demonstradas, caracterizadas por uma designação realizada com o fim de melhor reconhecer o pensamento de cada entrevistado, para o qual foram utilizadas letras do alfabeto.

Acerca do **ingresso** no projeto Jovem Músico, os entrevistados assim responderam:

> *Quando se iniciaram as aulas do CAIC Maria Felício Lopes, lá pelo ano de 1998, fiquei sabendo pela minha mãe que na época trabalhava lá como cozinheira, que ia abrir um curso de instrumentos clássicos, como o violino, pois era o único que conhecia por nome; no inicio não tive muito interesse, pois nunca tinha tocado um único instrumento e por insistência da minha mãe me inscrevi no curso. Acho que ela só queria-me ver ocupado, isso porque a maioria dos meninos da minha idade só ficava na rua e a rua não tem coisa boa pra ensinar. Depois fui gostando, me inscrevi na aula de viola,*

instrumento maior que o violino e aquilo passou a fazer parte da minha vida.

Aluno A

Em 1989 foi quando eu conheci o projeto de Jovem Músico, já que antes participava de oficinas de música em fundo de quinta;, encontrei pessoas que me indicaram, então passei a conhecer e me interessei e participei e deu certo; o fato de ingressar me foi lucro.

Aluno B

O projeto iniciou-se no CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, escola na qual eu estudava; resolvi ingressar no projeto de música juntamente com os colegas de sala. Então, o projeto teve um emprenho satisfatório.

Aluno C

No CAIC, na escola.

Aluno D

Através dos profissionais que estão à frente do projeto "Jovem Músico".

Aluno E

Através do meu irmão que já participava do projeto. Iniciei na viola com ele em casa, depois passei a integrar o projeto.

Aluno F

Através de outro projeto na escola onde eu estudava, as aulas aconteciam na padaria Pão de Forno. Eu fiquei nesse projeto dois anos e quando ele terminou não tinha outro lugar para estudar; então, o professor de lá, que também dava aulas no projeto Jovem

Músico, me encaminhou para lá e goste do trabalho e até hoje estou lá.

Aluno G

Foi quando tinha 13 anos e estudava no CAIC Raimundo Gomes de Carvalho, então chegou o projeto que foi uma coisa muito boa para muita gente.

Aluno H

Fiquei sabendo do CAIC no Festival Eleazar de Carvalho; então fui participar no ano de 2000.

Aluno I

Através de convite da direção da escola, na pessoa de professora Lucivalda, após uma breve apresentação dos professores do referido projeto.

Aluno J

Por meio de convite de amigos.

Aluno L

Um amigo me chamou.

Aluno M

O que se observa quanto ao acesso à música que os entrevistados mostraram que a **autonomia** é um elemento a ser observado, porque eles sentiram a necessidade de participar de um projeto que contemplasse a arte, mais especificamente a música. Com autonomia, observa-se que o aluno toca desde logo com maior precisão de afinação e de tempo, porque a compreensão musical vem de dentro de si e não por uma imposição exterior a si. Desde cedo, desenvolve a capacidade para se ouvir e ouvir os outros, pois tocar em grupo os resultados são de maior autonomia e maturidade musical e, consequentemente, de maior gozo musical. Devido ao caráter abstrato da música, por vezes, é complicado entender onde reside sua autonomia dentro do próprio discurso musical. É preciso ter em mente que cada instrumento

desempenha um papel diferente na obra, é preciso saber ouvir os diferentes temas presentes na música.

Compreende-se, a partir desses relatos, que o jovem que aprende música, tem a possibilidade de se transformar a partir de conceitos musicais. É preciso que a música não seja apenas um ofício, mas represente mudanças reais. Sobre as perspectivas do seu ingresso no projeto Jovem Músico, que marcas foram deixadas acerca da aprendizagem musical?

> *O projeto me deu principalmente a perspectiva de me profissionalizar no instrumento, pois, passou a ser um grande sonho participar de uma orquestra profissional; depois percebi que podia fazer uma faculdade para me aperfeiçoar. Sonhos que vêm se tornando real a cada dia.*
>
> *Aluno A*

> *Trouxe-me uma perspectiva de entender a arte expressa dentro da alma. Saber que para mim e outros que procuram ingressar neste ramo é muito importante.*
>
> *Aluno B*

> *Tive um bom desenvolvimento na área e passei a dar aulas juntamente com o meu professor como monitor, onde os resultados foram satisfatórios para os alunos e professores do projeto. Então, passei a dar aulas a minha própria turma no CAIC Maria Alves Carioca, onde atuo até hoje como professor de violino e viola.*
>
> *Aluno C*

> *Muitos para minha vida.*
>
> *Aluno D*

> *Eu conheci a música e vi a beleza dela.*
>
> *Aluno E*

> *Através do projeto encontrei (descobri) minha profissão, pensei em fazer um bacharelado no instrumento e crescer muito mais como instrumentista.*
>
> *Aluno F*

Esse projeto me mostrou que, com dedicação, esforço e muito estudo é possível ingressar no mercado de trabalho como musicista. Os professores são ótimos e dão todo o incentivo e apoio, além da escola que acolhe aqueles que buscam ter um futuro com a música.

Aluno G

Uma perspectiva muito grande, pois tinha professores muito bem qualificados para nossa aprendizagem musical. E uma das coisas que eu queria era me tornar profissional e tocar em grandes orquestras.

Aluno H

De um dia ser uma grande musicista, e tocar em uma orquestra com nível altíssimo.

Aluno I

As mais variadas possíveis, indo desde uma abertura artístico-cultural, que possibilitou uma integração das mais variadas manifestações artísticas com minha vida, enquanto estudante. Com relação ao meu ensino musical, houve um salto após a minha entrada no projeto Escola-Viva.

Aluno J

Por meio deste projeto houve um estímulo em meu aprendizado a procurar fazer um curso superior e hoje sou aluno da UECE, cursando música e dando aula numa instituição particular.

Aluno L

A música a gente aprende devagar, mas quando aprende, aprende.

Aluno M

Pelas respostas, percebem-se como as perspectivas dos alunos são marcadamente ligadas à música e como sabem sintonizar sua habilidade musical com a condição de inserção social e profissional. A música é um instrumento de transformação pessoal, de mudança de

comportamento do aprendente, capaz de torná-lo sensível. Toda aprendizagem pressupõe mudanças, caminhos a serem seguidos, capazes de conduzir a novas sensibilidades. A música, forma de arte construída por conteúdos retirados da vida, transcenderia seu próprio conteúdo em formas de expressão que pudessem ampliar os sentimentos individualizados para um sentido social e histórico.

Foi solicitado que cada entrevistado apresentasse sua condição socioeconômica e profissional no contexto atual, partindo do pressuposto de que todos participaram do projeto Jovem Músico. Esta questão norteia a pesquisa quanto ao reconhecimento da música como possibilidade de inserção profissional e social. As respostas, portanto, foram as seguintes:

> *Hoje, sou casado, tenho três filhos, vivo bem... sou licenciado em música pela Universidade Estadual do Ceará, professor do projeto onde comecei a estudar música e realizo vários projetos em educação musical. Atualmente estudo regência para ser num futuro próximo um grande maestro.*
>
> *Aluno A*

> *No projeto não tenho custo financeiro ainda para me manter, mas particularmente dou aula para pessoas que me procuram.*
>
> *Aluno B*

> *Vivo bem! Tenho o salário suficiente para aminha convivência e manter minha família e casa.*
>
> *Aluno C*

> *Sobrevivo e sustento minha família.*
>
> *Aluno D*

> *Tocando em uma orquestra.*
>
> *Aluno E*

> *Atualmente sou músico da orquestra Eleazar de Carvalho, ainda moro com meus pais, trabalho integralmente como músico e isso me dá um imenso prazer.*

Aluno F

Como faz pouco tempo que comecei, minha condição socioeconômica é a mesma; ainda não trabalho profissionalmente com a música, mas com mais tempo de estudo poderei modificar esta situação. O que me dá a confiança de que isto vai acontecer é a continuação no projeto.

Aluno G

Eu tenho outra profissão, porém, nunca deixei de tocar o instrumento que aprendi, que através dele até hoje ainda ganho meu dinheiro tocando em eventos e outros.

Aluno H

Hoje faço bacharelado em música/ violino na UFPB, toco na orquestra jovem da Paraíba e na orquestra da Prefeitura de João Pessoa.

Aluno I

Hoje em dia sou licenciado em música pela UECE e, guardadas as devidas proporções, vivo com meu trabalho, enquanto músico instrumentista em eventos e tocando em orquestras e professor no projeto.

Aluno J

Hoje eu trabalho na minha área dando aula e ajudo a desenvolver o trabalho da iniciação musical de alunos da orquestra.

Aluno L

Eu vivo da música.

Aluno M

Observadas as respostas dos alunos entrevistados, constata-se quanto o projeto Jovem Músico foi significativo para cada um, pois todos estão inseridos no mercado de trabalho e apresentam certa estabilidade quanto ao sustento pela música.

A condição em que os alunos vivem atualmente representa o amadurecimento musical. Isso se reflete na questão de que as aulas possibilitaram superar os desafios e o prazer do trabalho coletivo e a relação de cada um com a música, sentimentos e sensibilidades. De

acordo com a coleta das informações e mediante a referência teórica que foi construída nesse trabalho, demonstra-se que o músico pode ser contratado por empresas que querem montar corais formados por funcionários, mas também há oportunidade para profissionais com formação clássica nas orquestras sinfônicas municipais e estaduais – um mercado ainda restrito, se considerarmos a pouca tradição de música erudita no Brasil.

Os que direcionam a carreira para a música popular podem se apresentar em teatros e centros de cultura, desde que tenham talento também para a promoção pessoal. Outra possibilidade é abrir a própria academia ou estúdio para criação de jingles em comerciais, além de arranjos e trilhas sonoras em teatro e cinema. Quem tem mestrado e doutorado pode dar aulas em universidades. São possibilidades de empregabilidade que a música oferece, mesmo entendendo o restrito mercado a quem a ela se submete.

Como parte da entrevista, os entrevistados apresentaram as dificuldades encontradas no projeto Jovem Músico, quando participavam. O que todos responderam:

> *Não ter um instrumento próprio para estudar, a gente não podia levar o instrumento da escola para casa; depois, com o passar do tempo, a cobrança da família para conseguir um emprego qualquer, pois, até então não tinha começado a ganhar dinheiro algum e garoto que não trabalha e não ajuda a família na favela é vagabundo, tive que abandonar o curso diversas vezes. Mas sempre voltava, acho que sou um predestinado.*
>
> *Aluno A*

> *Não pude ver minha dificuldade, porque o tempo o qual eu me encontrei dentro da música foi de grande lucro, não financeiro mas de aproveitamento.*
>
> *Aluno B*

> *Como aluno, tive problema devido à falta de pagamento salarial dos professores; então houve parada por conta dessa falha e o projeto foi perdendo consistência e ficou um pouco desequilibrado e continuamos o trabalho, mas com muita dificuldade, por falta das informações das nossas secretárias. Hoje, as coisas estão ficando um pouco diferentes, pois passamos a ficar mais informados dos fatos.*
>
> *Aluno C*

Não tinha dinheiro para pagar ônibus.

Aluno D

Ritmo.

Aluno E

Não ter um instrumento próprio, sempre tendo que dividir o tempo de instrumento com os outros colegas.

Aluno F

Como estou há pouco tempo no projeto ainda não me deparei com dificuldades, pois eu moro perto da escola; aí fica bem mais fácil, não é preciso transporte. Eu acho que o projeto deveria ser espalhado pela cidade, porque nem todos os participantes moram perto, assim como eu.

Aluno G

As dificuldades eram a falta de manutenção em instrumentos, às vezes atraso de pagamento de professores. Essas pequenas coisas que aconteciam eram as dificuldades encontradas por mim, pois afetava a gente como aluno.

Aluno H

A dificuldade de locomoção, pois meus pais moram no bairro Cristo Redentor e tinha sempre que pegar ônibus para chegar ao CAIC e dificuldades para ensaiar, pois onde ensaiávamos era na creche do CAIC, um lugar nada ideal para um ensaio de uma orquestra.

Aluno I

A principal dificuldade, como a de todos, era a dificuldade financeira, o que acarretava certo mal-estar com as relações familiares.

Aluno J

> *O encerramento contínuo do projeto, sem previsões de volta. Isso atrapalhava muito o desenvolvimento.*
>
> *Aluno L*

> *É que não tinha material para a gente tocar, as cordas dos instrumentos e não tinha dinheiro para pagar o ônibus para ensaiar na orquestra.*
>
> *Aluno M*

Os alunos foram transparentes e sinceros ao responderem essa questão, que busca os sintomas das dificuldades encontradas por eles na sua permanência no projeto. Diante das dificuldades percebidas, mostraram-se capazes de usar de sua criatividade para vencer os obstáculos. Foram parceiros e trabalharam as diferenças pessoais de forma coletiva. Tudo em vista da aprendizagem musical. Dessa maneira, é possível reconhecer o desafio que é participar de um projeto de iniciativa governamental, quando se prende a burocracia, a financiamentos não contínuos e a dificuldades de informações. Essas questões são nítidas quando nos damos conta de como é desafiante a implementação de um projeto ou programa de incentivo às classes populares, ao acesso à arte e afins.

Foi pedido que cada aluno apresentasse uma mensagem sobre o projeto e sobre as influências para a vida profissional de cada um. Assim se expressaram os alunos:

> *O projeto foi o responsável pelo que sou hoje, um homem bem estruturado e ainda cheio de sonhos, característica que não encontro em muitos amigos de outrora. Agradeço ao meu professor de projeto quem sempre me deu ânimo para continuar, e sempre me recebeu cheio de vontade para me ensinar nas vezes que tive de me desligar do projeto. Fico feliz em ver que o projeto continua a tornar o sonho de meninos e meninas em realidade, porque eu sei que além de mim existem vários alunos e alunas tocando e estudando por esse Brasil e até no exterior e que iniciaram seus sonhos nos CAIC's. Ali, conquistei amigos para a vida toda; espero que o projeto sempre exista e melhore cada vez mais.*
>
> *Aluno A*

A mensagem que eu deixo é que na vida musical seja qual for a dificuldade no projeto Jovem Músico outros projetos nada fáceis é superar você mesmo.

Aluno B

Música é cultura e puder viver essa cultura, viva! Hoje sou musico e vivo dela, sobrevivo através da música, como professor e componentes de grupos e orquestras.

Aluno C

Quem estuda música tem um jeito diferente de olha a vida das pessoas.

Aluno D

O projeto Jovem Músico, é o inicio da minha carreira como músico. A influencia é de ser muito maior e melhor do que eu já sonhei.

Aluno E

O projeto foi muito importante na minha vida assim como na vida de muitos colegas meus. Espero que o projeto continue sempre atuando na formação de outros jovens, dando expectativa de um futuro melhor.

Aluno F

Espero que este projeto continue crescendo e dando oportunidade para aqueles que amam música e não tem condição de pagar para aprender e tenho certeza de que muitos talentos serão descobertos e ajudados pelo projeto.

Aluno G

Um projeto ótimo, porque ajudou muita gente a se profissionalizar, sair até do Ceará, para trabalhar em Orquestras de outros estados, e dessa profissão, tirar o seu próprio sustento e ajudar a sua família.

Aluno H

Bem foi onde eu tive a oportunidade de fazer prática de orquestra executando repertório importantíssimo para minha carreira, os amigos que me ajudaram e incentivaram ao Maestro Gutenberg Pereira pelos conhecimentos e ensinos passados a nós todos do projeto. Sou muito grata a esse projeto sem ele talvez não tivesse ganhado uma bolsa para estudar com o violinista Frederico Barreto, nem ter tocado na Orquestra Sinfônica de Sergipe e o principal estar fazendo esse Bacharelado.
Só tenho agradecer, Obrigada.

Aluno I

O Projeto Escola Viva, assim as iniciativas que buscam uma melhoria nas condições socioculturais dos jovens, deve ser largamente incentivado. O modo de ver e pensar o mundo e o modo de ouvi-lo são completamente favorecidos pela presença em algo desse porte.

Aluno J

A música exalta o espírito, e fortalece a mente. Através desse projeto, conheci a música através desse projeto, ganhei minha vida.

Aluno L

Tudo que sou devo ao estudo da música. Ela forma o aluno e o cidadão.

Aluno M

A educação musical permite que o aprendente supere dificuldades que se apresentam, desenvolve o senso de cidadania, percepção de sua importância na sociedade e reconheça o seu potencial artístico. A flexibilidade, a disponibilidade corporal, a sensibilidade e a prática das regras de convivência fazem com que o jovem transite com mais leveza e discernimento no terreno das informações e na vida profissional. Tudo isso é adquirido a partir da teoria musical que ele conduz para sua vida pessoal.

Como parte constante desta pesquisa foram solicitados a três (3) professores que respondessem, também, às questões pertinentes ao trabalho. A primeira pergunta foi a seguinte: qual sua percepção acerca do projeto Jovem Músico? As respostas coletadas foram as abaixo elencadas:

> *Como o projeto é da escola pública, temos observado dificuldade material, de manutenção, de instrumentos. O projeto tem uma visão muito positiva do jovem, porque está tirando o mesmo da ociosidade e melhorando o seu convívio social.*
>
> *Professor A*

> *É um projeto de incentivo para jovens estudantes de escola pública, que têm a oportunidade de entrar em contato com a música erudita e todos os benefícios que a música oferece no processo formador desses estudantes.*
>
> *Professor B*

> *O projeto, no tempo de sua execução, quando contava com todos os recursos físicos, materiais e pessoais, gerou uma nova perspectiva de vida, para quem fez a opção por esta nova oportunidade oferecida pelas escolas. A concepção original seria através da música, utilizando instrumentos tidos como de elite, oferecer entretenimento saudável, que tirasse os jovens do óci, e que os envolvessem em uma atividade, que alterasse positivamente a realidade difícil daqueles alunos.*
>
> *Professor C*

A fala dos entrevistados demonstra a sensibilidade do docente quanto à vida do aluno no projeto. Cada um manteve uma preocupação porque o acompanhamento ao cotidiano do aluno demonstra a sensibilidade musical de cada professor. O docente deve estar sensível à realidade e à condição do aluno enquanto sujeito que aprende e faz arte. Desse modo, a fala dos professores expressa claramente essa realidade.

A segunda questão da entrevista pedia aos entrevistados que falasse sobre a importância desse projeto na vida dos estudantes quanto à inserção socioeconômica e profissional. Ao que responderam:

> *Com o projeto veio a profissionalização; tivemos alguns alunos que com muito esforço e dedicação conseguiram sucesso ao se profissionalizar. Exemplos: temos alunos em Aracaju, Goiânia e São Paulo e em Fortaleza na Orquestra Eleazar de Carvalho.*

Professor A

> *Os estudantes de música dos CAIC's não se matricularam para o aprendizado de música com a percepção de um futuro profissional. A estima é muito baixa e o motivo que os fez procurar aprender um instrumento é a curiosidade de entrar em contato com instrumentos, como violino, viola, cello ou contrabaixo.*

Professor B

> *Muitos dos alunos, pressionados pela necessidade de participar ativamente da complementação da renda familiar, acaba por se desligar do projeto em busca de um emprego. Os que perseveram no projeto, que durante estes vários anos foram muitos e atingiram um nível mais elevado, entram no mercado de trabalho local ou até mesmo fora do estado e acabam efetivamente ganhando até três vezes o valor da sua renda familiar.*

Professor C

Diante das respostas dos professores, encontramos a condição do aluno em via de profissionalizar-se, de constituir-se como profissional. Desse modo, é importante reconhecer o quanto a profissionalização é importante na vida do egresso do projeto. Desse modo, a percepção do professor é significativa para compreender o envolvimento do docente no projeto, tendo em vista sua inserção no mercado do trabalho.

A terceira questão, pertinente para a pesquisa, quando pede que progressos foram percebidos pelos alunos do projeto quanto à aptidão musical. Essa questão se coloca diante da proposta do trabalho de reconhecimento da sensibilidade musical e da possibilidade de democratização da música em meios populares, compreendendo a sensibilidade musical. Desse modo, se propõe, portanto, reconhecer a viabilidade da música enquanto arte para os alunos atendidos pelo projeto referido neste trabalho. Assim, os professores assim se expressaram:

> *Melhora na auto-estima, coordenação motora, sensibilidade, senso de responsabilidade e o seu comportamento perante o convívio social.*

Professor A

> *Os alunos de música passam por um processo de aprendizagem de várias etapas. Quando já estão tocando as primeiras músicas eles ficam surpresos, perplexos com o fato de estarem dominando o instrumento em sua fase inicial. É motivo de grande alegria para esses alunos.*
>
> *Professor B*
>
> *O povo brasileiro, e mais especificamente os nordestinos, são extremamente musicais. Os alunos do Sul, geralmente têm uma estrutura melhor de que o nosso, mas o talento, a garra, a vontade do nordestino vencem qualquer barreira. O brasileiro é músico nato por natureza, mas não existe aptidão que resista sem a técnica e para atingir a excelência desta técnica é necessário muita dedicação e disciplina, coisa nem sempre fácil diante das dificuldades do cotidiano.*
>
> *Professor C*

Os professores demonstraram sensibilidade quando falam do progresso do aluno egresso do projeto, o que representa um avanço no processo de ensino-aprendizagem musical. Dessa forma, o aluno é visto como centro das atenções musicais, o que se percebeu quando do contato com os professores entrevistados. Isso é válido para compreender o quanto é relevante aguçar a sensibilidade musical do aluno, criando momentos e circunstâncias favoráveis a essa sensibilidade.

A quarta questão da entrevista pedia aos professores entrevistados que apresentassem as dificuldades enfrentadas na continuidade do projeto. As respostas foram as seguintes:

> *A maior dificuldade sempre é na mudança de governo, porque sempre há mudanças nos órgãos responsáveis e falta sensibilidade, além da burocracia.*
>
> *Professor A*

> *A principal dificuldade é a efetivação dos professores de música, pois a cada ano o processo de contratação de professores, ou é interrompido,*

> *ou sofre atraso na recontratação destes docentes. A aprendizagem desses instrumentos deve e precisa ter continuidade.*
>
> *Professor B*

> *A maior e principal dificuldade sempre é a falta de recursos financeiros. Sem estes recursos, não se tem como remunerar os professores, comprar o material permanente e de consumo necessário a fazer a manutenção dos materiais. Com a escassez dos recursos, os professores abandonam o projeto; os instrumentos, por falta de manutenção, ficam sucateados; os alunos, por não contar mais com os professores, se desmotivam e desiste e caba todo o investimento feito ficando paralisado. O pior investimento é aquele que não tem continuidade e tudo que se construiu se perde.*
>
> *Professor C*

Como se vê, as dificuldades foram percebidas por todos os entrevistados, por todos os que se envolveram no projeto, o que apresenta relevância quando da análise dele. Assim, é significativa toda investigação sobre o que se propõe neste trabalho. Desse modo, é necessário, mais uma vez, apresentar a condição de projetos de iniciativa pública no Brasil, quando se vê o quanto a burocracia e a falta de continuidade comprometem programas e projetos de incentivo à arte.

A quinta questão da entrevista pedia que mensagem você deixaria sobre o projeto Jovem Músico e as influências socioeconômicos e profissionais para os estudantes participantes dele. As respostas coletadas foram as seguintes:

> *Como o processo é desenvolvido nas escolas estaduais, se torna abrangente porque absorve toda a comunidade carente em torno da escola.*
>
> *Professor A*

> *É um projeto que gera oportunidades para esses jovens da periferia de contribuírem em suas vidas, com novas percepções, como sensibilidade, concentração, sociabilização, percepções sobre a arte e consequentemente em suas vidas.*

Professor B

> *Diz sabiamente o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 que: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." A iniciativa estatal é louvável, mas ela não faz nada mais de que cumprir as disposições constitucionais e é bom deixar claro que esta determinação constitucional é oferecida de forma extremamente precária. Acho muito saudável qualquer coisa que se possa oferecer para melhorar a qualidade de vida da comunidade. É interesse público buscar o bem-estar, a paz social e a melhor forma de se chegar a isto é investindo maciçamente na educação e buscar sempre um processo de excelência para se atingir este resultado.*

Professor C

Outra etapa deste trabalho traduziu-se na entrevista aos gestores das três unidades escolares, em que se solicitavam questões pertinentes ao projeto Jovem Músico. Os entrevistados puderam refletir sobre e eficiência do projeto, bem como a sua vigência. Essa reflexão dos gestores tornou-se significativa, tendo em vista o papel da gestão no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, direcionados, neste trabalho, à aprendizagem musical.

Constante da entrevista, uma solicitação significativa que foi realizada foi a de perceber o projeto Jovem Músico na vida dos alunos participantes. As respostas dos gestores foram as seguintes:

> *Quando o projeto começou, tinha como objetivo tirar das ruas os jovens da ociosidade e trazê-los para a sala de aula, para que junto com a música pudessem desenvolver seus estudos. O projeto é um muito bom e de muita importância para os alunos.*

Gestor A

> *O projeto da Orquestra Filarmônica das escolas públicas é um projeto pioneiro que procura resgatar a auto-estima e trabalhar a cidadania através das músicas dos nossos jovens empobrecidos da periferia de Fortaleza que estudam na escola pública.*

Gestor B

> *O projeto Jovem Músico foi uma das mais fortes expressões culturais implantadas nas escolas públicas na última década. Há muito se sabe da influência positiva da música na formação intelectual, no desenvolvimento do ser e no despertar das habilidades ligadas à inteligência musical. O estudo música através de instrumentos musicais remete no jovem a busca de uma autodisciplina particularmente observada nos estudantes, que participaram dos estudos de música na escola. A concentração exigida para o manuseio dos instrumentos e observação dos sons sugere aos estudantes uma tranqüilidade e calma, transmitida aos demais colegas em sala de aula.*
>
> *Gestor C*

Há uma estreita relação entre gestão e aprendizagem escolar. No contexto da escola, o gestor compreende que sua tarefa é, acima de tudo, educativa e mesmo estando envolvido em questões burocráticas e administrativas, a sua função é de ministrar conhecimentos ao educando. A reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender precisa considerar que o aluno não é passivo e não nasce pronto, mas está em processo constante de transformação, e vai se constituindo como sujeito à medida que interage com o meio que o cerca. Isso ficou constatado na reflexão feita pelos gestores, o que marca a sua preocupação com a aprendizagem musical dos alunos participantes do projeto.

Assim, compreendendo a parceria dos gestores na aprendizagem musical dos alunos, foi solicitado aos mesmos que expressassem o grau de importância desse projeto na vida dos alunos quanto às possibilidades de inserção profissional. As respostas foram relevantes, como se pode observar, a seguir:

> *O projeto foi muito importante na vida dos estudantes, pois podemos dar como exemplo vários estudantes que começaram no projeto e hoje são profissionais em outros estados, ganhando seu próprio dinheiro através da música.*
>
> *Gestor A*

> *O projeto teve uma grande importância na vida de seus alunos. Muitos deles, hoj,e estão inseridos profissionalmente no mundo da música. Alguns estão cursando música na universidade, outros estão ensinando no próprio projeto e outros são professores no interior do Estado.*

Gestor B

> *Inicialmente causa orgulho à escola o fato de três dos professores de música terem sido alunos do projeto, que após terem sido monitores e estagiários foram contratados, após análise dos seus currículos, para exercerem a função dos professores de música. Dois dos quais formados pelo curso de Música na Universidade Estadual do Ceará. Outros atuam na Orquestra Eleazar de Carvalho, Orquestra Filarmônica do Ceará e outras orquestras no Estado do Ceará em outros estados. Os (as) que demonstram afinidade investem nos ensaios e treinos e passam a ter como fonte de renda as apresentações em missas, casamentos, cultos, comemorações e eventos os mais diversos.*

Gestor C

A realidade da escola pública com relação ao rendimento escolar dos alunos é algo bastante visível, principalmente, porque o aluno facilmente abandona a sala de aula. Por pouca coisa o aluno não mais se dirige à escola e nem se preocupa com o seu itinerário escolar. Isto favorece ao pouco ou quase nenhum desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

A família não encontra competência para o acompanhamento das atividades escolares do filho. A falta de acompanhamento familiar deixa o aluno muito livre para escolhas, o que é bastante prejudicial para a sua escolarização. Isto caracteriza a prioridade da escola quanto ao atendimento intelectual do aluno. A participação dos gestores neste projeto comprova a importância de um acompanhamento gerencial no sentido de fazer com que o aluno não abandone a escola e, consequentemente, não deixe os projetos se extinguirem. É importante essa reflexão, no sentido de apresentar ao aluno parceria em sua aprendizagem.

A terceira solicitação está relacionada aos progressos percebidos pelos gestores quanto à aptidão musical dos alunos participantes. A seguir as respostas obtidas:

> *O que eu tenho observado é a diferença de cada um deles em relação ao desempenho como alunos de música, uns conseguem aprender rápido, outros são um pouco mais lento. O mais importante de tudo é em relação à parte educativa; o aluno entra no curso um pouco desinteressado nos estudos, de repente passa a participar mais das aulas, tanto no colégio quanto nas aulas de música.*

Gestor A

> *Geralmente, quando os alunos ingressam no projeto, iniciam de forma tímida, mas, com pouco tempo, já se percebe a familiarização com os instrumentos e consequentemente o progresso dos alunos nas aulas de música e o domínio das primeiras músicas.*
>
> *Gestor B*

> *É importante destacar que o ingresso de estudantes no projeto tem desfechos diferenciados de acordo com os objetivos de cada um, variando desde a uma simples curiosidade em conhecer os instrumentos e sua funcionalidade, até a intenção direta do aperfeiçoamento e domínio musical em busca de sua inserção no mundo profissional da música. É notório o crescimento dos (as) participantes na postura, empunhamento dos instrumentos, domínio dos arcos, o que os leva a adquirirem certa segurança a cada apresentação que fazem, quer seja dentro da escola ou em espaços culturais, ou lugares abertos a apresentações culturais.*
>
> *Gestor C*

Portanto, de acordo com a reflexão dos gestores, a educação escolar deve partir do nível de desenvolvimento efetivo do aluno, mas não para se ajustar a ele e sim para fazê-lo progredir cada vez mais: deve desafiá-lo, ajudá-lo com pistas, conduzi-lo para a frente em seu percurso pessoal e profissional. A aprendizagem do estudante, por sua vez, deve ocorrer num ambiente propício. A escola deve criar um clima favorável, em que todos os segmentos escolares devem partir em busca de realizar uma proposta voltada para o sucesso de seus alunos. Assim, estará concretizando sua missão. A questão não é perseguir culpados, nem tampouco encontrar vilões e heróis, mas reconhecer o erro e buscar alternativas efetivas de soluções. O projeto tratou bem de demonstrar o quanto o aluno tem um potencial, necessitando, apenas, compreender a realidade e condição de cada educando.

Desse modo, a parceria e presença da gestão nos projetos realizados nas escolas demonstram o quanto e imprescindível para a potencialidade do aluno, para a crença em seus talentos, para o incentivo de sua pretensão profissional. Uma outra pergunta da entrevista pedia aos entrevistados que apresentassem as dificuldades enfrentadas por eles no acompanhamento do projeto e na sua continuidade. Os gestores foram solícitos em responder:

> *A única dificuldade que existe e sempre existiu é a renovação do projeto, porque a gente nunca sabe se vai ter continuidade; sempre tentamos reerguê-lo com expectativa, principalmente quando mudam de governo. Será que continuam? E aí a gente fica sem saber se vai continuar, e não só os professores, como também os alunos.*
>
> *Gestor A*

> *A grande dificuldade que sempre se encontrou foi e é a descontinuidade do projeto que acontece anualmente. Encerra-se o contrato dos professores e passam-se vários meses parados a espera de autorização para reiniciar o projeto. Isso acarreta uma desmotivação, tanto para os professores quanto para os alunos.*
>
> *Gestor B*

> *Dentre as dificuldades naturais, como por exemplo o afastamento do jovem de empregos ou mesmo a falta de perspectiva e ainda por falta de habilidade surgem, também, dificuldades de ordem operacional, sendo a principal delas a característica da intermitência da contratação dos professores. Eis que a finalização de contratação e início da próxima temporada é demorada e incerta, alimentando o afastamento de jovens. Há, também, as limitações financeiras e a falta de suporte de algum setor da Secretaria de Educação, de uma vez que a Escola Viva há tempos não existe mais, entretanto, enfatizo ser a contratação dos professores o ponto mais crítico.*
>
> *Gestor C*

O gestor escolar também associa às suas inúmeras preocupações administrativas aquelas vinculadas ao que diz respeito à aprendizagem estudantil. São muitos os motivos para que isso aconteça. Inicialmente, porque a escola é uma entidade que prioriza o saber e o aprender está associado a esta proposta. Depois, porque o saber que se estabelece na escola tem uma repercussão social.

Dessa forma, os gestores demonstram que o exercício de uma gestão dinâmica e consciente de sua responsabilidade é difícil, principalmente porque ele tem que esperar que a equipe se mobilize para realizar em conjunto as mudanças necessárias para um melhor

desempenho da escola e, conseqüentemente, de seus alunos. Contudo, é fundamental que seja traçado esse caminho com o grupo, ainda que em ritmo mais lento do que o desejável. Sem a adesão de todos, os trabalhos escolares desandam e o sucesso dos alunos se esvai.

Isso se comprovou na execução do projeto para que não se extinguisse e deixasse os educandos no meio do caminho. Todo o esforço realizado por seus idealizadores, como também pelos facilitadores, contribuiu para o andamento do projeto e para o desenvolvimento das aulas, permitindo que o aluno se encontrasse no projeto e tivesse a possibilidade de inserir-se no mercado profissional da música.

A última questão da entrevista pedia que os gestores deixassem uma mensagem para que se pudesse reconhecer a importância do projeto. Por isso, é relevante perceber essas mensagens:

> *A minha opinião é que comecem o projeto em toda a escola, pois era muito importante para os alunos, pois a arte é muito importante na vida do ser humano, influencia muito no desenvolvimento sociocultural dos alunos.*
>
> *Gestor A*

> *Em minha opinião o projeto é maravilhoso. Por isso, deveria ser reutilizado e ampliado para outras escolas públicas, com recursos específicos para a manutenção do projeto. A proposta do projeto é muito bonita e destina-se aos jovens empobrecidos, preenchendo o tempo ocioso deles através da música.*
>
> *Gestor B*

> *Um exemplo a ser disseminado nas escolas públicas estaduais, atendendo a uma demanda de jovens. A proposta é bonita, interessante, motivo de orgulho para as comunidades educacionais, familiares de jovens que participam, bem como para pessoas que se encantem com as apresentações.*
>
> *Gestor C*

De acordo com os depoimentos expressos pelos gestores, é relevante refletir que o gestor que entende sua função educativa como prioridade na escola estará também desenvolvendo um trabalho de gestão de qualidade, porque sabe que o problema a ser superado na escola não é inicialmente administrativo, mas sim, pedagógico. A compreensão da prioridade do aspecto pedagógico é o resultado de um trabalho de conscientização dentro da própria escola, onde os segmentos escolares percebem que, além de tudo, sua missão é promover conhecimento e a qualidade cidadã.

A presença dos gestores no projeto foi significativa para que ele fosse levado adiante, contribuindo para a vida profissional e social de cada participante. De acordo com a perspectiva dos gestores, o maior prazer em ensinar música é, certamente, poder ver os resultados. A principal conquista é acompanhar o amadurecimento musical do grupo a cada ensaio, a cada apresentação. É gratificante quando o aluno começa a trazer elementos para as aulas e começa a realizar seus próprios projetos, pesquisar, atuar, enfim, ser músico.

CONCLUSÃO

A nova sociedade do século XXI pode ser descrita como uma sociedade de massa, tecnológica e informatizada. A arte aqui é vista como meio de informação, comunicação e educação. A arte, em especial a música, chega a essa nova sociedade com a função de humanizar diante do quadro alarmente da violência, da banalização do mal entre grande parcela da juventude, tornando-a desligada, desinteressada, egoísta e individualista.

A música surge como estímulo sensorial, intelectual, emocional que motiva, inspira e ativa os jovens, estimulando a sua convivência comunitária, social e cultural. A educação musical, em especial o estudo de música clássica, possui um grande potencial educativo. Esse estudo é um recurso educacional que chega às mais recôndita e distantes regiões como instrumento de formação e de educação dos jovens.

É da natureza da atividade do profissional da área da educação proceder a mediação reflexiva e crítica sobre as mudanças sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, agir e produzir conhecimento. Com o projeto Jovem Músico, essa instância aconteceu quando se observa que toda teoria musical aprendida nas aulas desenvolvidas no decorrer do projeto serviram para a inserção do jovem ao mercado de trabalho. Uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, a Escola Viva, enquanto concepção de educação, e o projeto Jovem Músico, que tratou de orientar o jovem quanto à aprendizagem musical, a teoria musical que eles sabem praticar em diversos espaços sociais.

Torna-se necessário reconhecer que a música sempre esteve ligada às diversas manifestações culturais em diferentes épocas. No âmbito atual, ela mantém-se associada a uma complexa realidade, que inclui formas clássicas e tradicionais, como também expressões modernas e inovadoras de uso tecnológico de notas musicais. Isso permite reconhecer as modificações existentes nas referências musicais e na escuta simultânea em que circula mundialmente toda sorte de expressão artística musical.

O grande desafio da educação através da arte encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar "algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização" (MEIRA, 2003, p. 131).

Para que tal objetivo fosse alcançado, é necessário que os educadores desenvolvam uma consciência política em que estejam integradas arte, educação e cultura, juntamente com uma proposta que dê prioridade às necessidades da classe popular que freqüenta as escolas públicas. O professor tem um papel fundamental na condução de suas propostas, devendo estar atento às carências que os alunos da escola pública apresentam nos conteúdos de arte.

As políticas que incentivam o ensino de arte devem contribuir para que a prática pedagógica atenda à necessidade de aprendizagem do aluno da escola pública dentro do seu contexto social, cultural e econômico. As políticas não podem mais ficar distantes da realidade dessas escolas e dos seus alunos, uma vez que se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas, por lhes faltarem infra-estrutura, material de apoio e professores qualificados.

As políticas de incentivo ao ensino necessitam acompanhar as modificações na educação e dar a sua contribuição. Os professores precisam estar sempre se atualizando, pois, sem adquirir um conhecimento básico em arte, torna-se impossível contribuir para que uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania se desenvolvam em seus alunos.

Portanto, persiste ainda o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontra em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino.

Considerando-se os resultados ainda pouco significativos no desenvolvimento da qualidade do ensino público, quanto à aprendizagem da arte e mais especificamente à aprendizagem musical, segundo índices nacionais e internacionais, as políticas públicas de educação, especialmente as de orientação curricular, deveriam dar maior ênfase à realidade escolar, o que acarretaria os menores efeitos perversos possíveis.

Nota-se que há um esgotamento do paradigma que, historicamente, fundamenta as políticas de reforma curricular. Portanto, reconhecendo o contexto das políticas públicas, somente se parte para uma reflexão de sua pouca eficiência, de sua baixa efetividade, principalmente quanto à continuidade de projetos de natureza artística que se perdem por negligência política e pela complexidade da burocracia que caracteriza o estado atual.

O projeto Jovem Músico responde, atualmente, a um desses projetos que se vê vítima da burocratização, da falta de sensibilidade à arte por parte das autoridades designadas para o atendimento e efetivação de projetos dessa natureza. No entanto, as repercussões e os frutos desse projeto se percebem na inserção do jovem no mundo do trabalho, quando em sua grande maioria os participantes vivem de atividades musicais, desenvolvem os conhecimentos aprendidos no projeto e se realizam profissionalmente. É uma condição

positiva de qualquer projeto educacional que trata da inserção socioeconômica e profissional de qualquer aprendente.

Percebe-se que a relação entre jovem e arte apresenta algumas características peculiares, como sensibilidade, determinação, disciplina, visto que em todos os espaços sociais há a presença de alguma manifestação artístico-musical. Desse modo, não se pode deixar de refletir sobre a condição da arte na vida dos jovens e daqueles que se interessam pela arte musical.

Assim, a inserção social diz respeito à necessidade de distribuir com mais justiça os benefícios que o nível de conhecimento proporciona e de recursos para o desenvolvimento da sociedade como meta prioritária para a sensibilidade à arte. Por isso, falar de inserção social é reafirmar a idéia de direitos e, principalmente, de sujeitos, para assegurar a autonomia do cidadão na busca de dispor dos benefícios que ele ajudou a construir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny (org) **Ritos de passagem de nossa infância à adolescência**. São Paulo: Summus, 1986.

ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.) **História da vida privada no Brasil**, vol. 2. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Arte no Brasil. São Paulo: Abril Cultural, 1979. IIº v.

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org**.). A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A arte educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. M. **Arte:** educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOFF, M.A. **Mudando a gestão da escola para melhorar a qualidade:** o caso de Rondonópolis, 2000. (mimeo).

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. 2.ed. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Câmara. Senado. Projeto de Lei nº. 2.732, de 21 de maio de 2008. **Quero educação musical na escola**. Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez.

_____. **Lei nº. 10.172, de nove de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE verso e reverso: Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

_____. **Lei nº. 7084, de 25 de janeiro de 1982**. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 1982.

_____. Parecer 54077. **Conselho Federal de Educação.** Brasília: SEF, 1997

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997. [ ]

CASSIRER, Ernest. **Linguagem, mito e religião.** Lisboa: Ed, Res, 1992.

CEARÁ. **Plano de educação básica:** escola melhor, vida melhor. Secretaria de Educação Básica (Ceará – 2003-2006), Fortaleza: Ceará.

CEARÁ. **Proposta curricular da Escola Viva.** Secretaria de Educação Básica. Fortaleza, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para Educação. In: TOMMASI. Lívia De. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Cristina. **Questões de arte:** o belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DOURADO, Luiz (Org.). **Financiamento da educação**. Campinas: Autores Associados - Edit da UFG. Goiânia, 1999.

FONTERRADA. Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** ensaios sobre música e educação. São Paulo: UDESP, 2005.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1979.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro:** uma abordagem cognitiva da criatividade. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL. Antonio Carlos. **Projeto de pesquisa.** São Paulo: Ática, 1998.

HAGUETTE, **A. A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico-administrativa**. Fortaleza: UFC, 1999.

HERBERT, Read. **O sentido da arte:** esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos. 8ª ed. Tradução E. Jacy Monteiro. São Paulo: IBRASA, 1978.

KANT, I. **Obras completas.** São Paulo: Abril Cultural, 1977.

LODI, João Bosto. **A entrevista:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da educação: ensino a distância como alternativa. **Tecnologia Educacional**. No. 89/90/91, jul/dez. 1989

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal:** paradoxo do iluminismo. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p. 12-14.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, Cecília de Sousa. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001. 1996. Seção 1, p. 27.839.

PEREIRA, Otaviane. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 5ª ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROCHLITZ, Rainer. **A filosofia de Walter Benjamin:** o desencantamento da arte. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: EDUSC, 2003.

ROMANELLI, O. O**. História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. [ ]

ROUSSEAU, J-J. **Emílio:** da Educação. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Discurso sobre a desigualdade entre os homens.** São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Contrato social.** São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org) **A globalização e as ciências sociais** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: p**or uma outra política educacional. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo.** Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O ouvido pensante.** Tradução: Maria Trench O. Fonterraba; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Maria do Carmo Campell. **Estado e partidos políticos no Brasil (1930 a 1964)**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1976.

STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em seis lições.** Tradução Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.

TOMMASI, Lívia de. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez,1998.

TORRES, Maria Rosa. **Política social e democracia**. Rio de janeiro: Livros técnicos e científicos. Editora S.A, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Sabino de. **História da educação no Ceará:** sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ZANINI, Walter (org.) **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. V. II.

ANEXOS

ENTREVISTA AOS ALUNOS

1) Explique como ocorreu o ingresso no projeto Jovem Músico?

_____

_____

_____

2) Que perspectivas o ingresso neste projeto lhe trouxe à aprendizagem musical?

_____

_____

_____

3) Que condição socioeconômica e profissional você se encontra atualmente, como conseqüência de sua permanência no projeto Jovem Músico?

_____

_____

_____

4) Que dificuldades foram encontradas por você durante o período em que esteve participando do projeto Jovem Músico?

_____

_____

_____

5) Que mensagem você deixaria sobre o projeto Jovem Músico e as influências recebidas em sua vida profissional?

_____

_____

_____

ENTREVISTA AOS PROFESSORES/GESTORES

1) Qual sua percepção acerca do projeto Jovem Músico?

_____

_____

_____

2) O que você observou sobre a importância desse projeto na vida dos estudantes quanto à inserção socioeconômica e profissional?

_____

_____

_____

3) Que progressos foram percebidos por você aos alunos do projeto quanto à aptidão musical?

_____

_____

_____

4) Que dificuldades foram enfrentadas por você para a continuidade do projeto?

_____

_____

_____

5) Que mensagem você deixaria sobre o projeto Jovem Músico e as influências socioeconômicos e profissionais para os estudantes participantes do projeto?

_____

_____

_____

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo