UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUMBERTO WILLIAM ALVES MUNIZ

**O ensino de música na educação básica:
Uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São
Paulo**

RIBEIRÃO PRETO

2017

HUMBERTO WILLIAM ALVES MUNIZ

**O ensino de música na educação básica:
Uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São
Paulo**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção
do título de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

RIBEIRÃO PRETO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

MUNIZ, Humberto William Alves

O ensino de música na educação básica: a implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo. Ribeirão Preto, 2017.

161 f. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

1. Educação musical. 2. Lei nº 11.769/2008. 3. Rede estadual de São Paulo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MUNIZ, Humberto William Alves

O ensino de música na educação básica: Uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para o título de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À meus queridos pais, Alberto e Maria das Graças.

À minha querida esposa, Stephanie.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é tudo na minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto pelas orientações, ensinamentos, e mais do que isso, pela amizade, companheirismo, humildade e paciência.

Às professoras Margarete Arroyo, Érika Natacha Fernandes de Andrade, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pelas valiosas críticas, comentários e sugestões que trouxeram contribuições significativas ao desenvolvimento da presente pesquisa.

À minha família, especialmente à minha mãe Maria das Graças Muniz Alves, meu pai Alberto Alves Muniz, e meu irmão Alberto Alves Muniz Júnior, pelo amor, carinho e por serem meus maiores incentivadores.

À minha amada esposa, Stephanie Camila Ribeiro Silva Muniz, que esteve ao meu lado ao longo dessa caminhada, sempre me apoiando, me dando suporte, me auxiliando em tudo.

Aos professores entrevistados pela voluntariedade, pois sem a contribuição dos mesmos essa pesquisa não seria possível.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente a realização desta pesquisa.

Muito obrigado!

“As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.”

Edgar Morin

RESUMO

MUNIZ, Humberto William Alves. **O ensino de música na educação básica: Uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo.** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Depois de uma tradição que remonta ao Brasil imperial, o ensino de música nas escolas de educação básica do país caiu no ostracismo a partir da Lei Federal nº 5.692/71. O advento da Lei Federal nº 11.769/08, fruto da mobilização da sociedade civil, reintroduziu a música como conteúdo curricular obrigatório, algo que posteriormente foi estendido a outras linguagens por meio da lei nº 13.278/16. O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de implementação e adequação da rede estadual paulista à Lei nº 11.769/08, levantando seus impactos, implicações, dificuldades e possíveis demandas decorrentes. A pesquisa se utiliza de uma abordagem qualitativa, tendo como mecanismo de coleta de dados a análise documental e entrevistas. A análise documental enfoca a legislação passada e atual, projetos de lei, atos normativos federais e estaduais, além de PCN e editais de concursos para contratação de professores. As entrevistas foram realizadas com professores de Arte da rede estadual de São Paulo, conduzidas por meio de um roteiro estruturado. Nas análises realizadas, constatou-se que, embora a Lei nº 11.769/08 tenha trazido avanço para a educação musical, ela não orienta sobre como seria sua implementação, dando autonomia às redes para se adequar. Com isso, evidencia-se que o panorama de ensino musical na rede de São Paulo, após a sanção da Lei nº 11.769/08, pouco foi alterado. A música continua como conteúdo dentro da disciplina Arte, não ocorreu a adequação de espaços físicos para o ensino musical e, tampouco, a aquisição de instrumentos e equipamentos ou aumento de carga horária. Não houve a contratação de profissionais com formação específica, nem a oferta de cursos de formação continuada em música para os profissionais que estão na rede. Ademais, os professores relatam dificuldades em lidar com o conteúdo musical e ainda apontam a desvalorização da área perante a comunidade escolar. De forma geral, os dados obtidos indicam que o processo de implementação da lei é incipiente, evidenciando a necessidade de ações políticas que promovam uma melhor adequação da rede a essa lei. A pesquisa ainda aponta a precarização do ensino de música para o ensino médio trazido pela lei nº 13.415/17.

Palavras-chave: Educação musical. Lei nº 11.769/2008. Rede estadual de São Paulo.

ABSTRACT

MUNIZ, Humberto William Alves. **The music teaching in the basic education: An analysis of the implementation of the federal law nº 11.769/2008 in states system of São Paulo.** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

After a tradition that goes back to Brazil as an empire, the music education in the basic education schools of the country suffered a relegation with the federal law nº 5.692/71. The beginning of the federal law nº 11.769/08, result of the mobilization of civil society, reintroduced the music education into required curriculum, which was extended for other languages of arts through the law nº 13.278/16. The aim of the present study is to analysis the adaptation process of the São Paulo state system to the law nº 11.769/08, collecting its impacts, difficulties and possible resulting demands. The research makes uses of qualitative methods, focused on the documental analyses and interviews. The focus of documental analyses the actual and predecessors laws, law projects about the theme, federal and state normative acts that regulates the law implementation, federal curriculum, notices of contest to teachers contraction to the state schools of São Paulo. The interviews with art teachers from the state schools of São Paulo were based in structured guideline of interviewing. In the analyses, it was verified that, although law nº 11.769/08 has brought progress to musical education, it does not move forward about how would be its implementation, giving autonomy to the system to best suit the law. In the analyses was found a few changed in the states schools of São Paulo with the enactment of law nº 11.769 / 08. The music continues as content within the Art discipline, there was no adaptation of physical spaces, no purchase of musical instruments and musical stuff or increase of the workload. Furthermore, there was no hiring of music teachers or the offer of continuing education courses in music for professionals who are in states schools. The teachers report difficulties in teaching the musical content, and that there is still a devaluation of the area before the school community. In general, the results of research show the implementation process of the law still it is incipient, highlighting the necessity of political actions that promote a better adequacy of the system to this law. The research also points to the precariousness of music education to high school brought by law nº 13.415 / 17.

Keywords: Music education. Law nº 11.769/2008. São Paulo state system.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis, decretos-leis e decretos federais que abordam a questão da educação, ensino de artes e música que serão analisados no presente trabalho.....	54
Quadro 2 – Projetos de lei do senado relacionados ao ensino de música na escola, elaborados e protocolados no ano de 2006.....	71
Quadro 3 – Currículos federais posteriores a lei nº 9.394/96, utilizados no presente trabalho.....	91
Quadro 4 – Atos normativos posteriores a sanção da lei nº 9.394/96 utilizados no presente trabalho.....	95
Quadro 5 – Atos Normativos Estaduais que abordam o ensino de Artes e Música.....	103
Quadro 6 – Editais de concurso para contratação de professores na rede estadual de São Paulo no período posterior a sanção da lei nº 11.769/08.....	109
Quadro 7 – Informações gerais dos professores entrevistados.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capítulo XIX, Art. 117. Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838. Colégio Pedro II Rio de Janeiro.....	57
Figura 2: Tabela anexa Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 que explicita o art. 117. Colégio Pedro II Rio de Janeiro.....	58

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ABET – Associação Brasileira de Etnomusicólogos
ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBM – Conservatório Brasileiro de Música
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DOU – Diário Oficial da União
EF I – Ensino Fundamental I
EF II – Ensino Fundamental II
EJA – Ensino para Jovens e Adultos
ELO – Grupo de Estudos da Localidade
EM – Ensino Médio
FAAP – Fundação Armando Alvares Penteado
FAEB – Federação de Arte-Educadores Brasileiros
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GAP – Grupo de Articulação Parlamentar
GT – Grupo de Trabalho
IBECC – Instituto Brasileiro de Ciência e Cultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
MP – Medida Provisória
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
PLS – Projeto de Lei do Senado
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQE – Programa de Qualidade da Escola
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBU – Sistema de Biblioteca da Unicamp
SEE/SP – Secretaria de Educação Estadual de São Paulo
SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística
SESI – Serviço Social da Indústria
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFRAN – Universidade de Franca
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: O MOVIMENTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E SEU IMPACTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	26
1.1 A Nova Gestão Pública.....	26
1.1.1 Neoliberalismo e Teoria da Escolha Pública.....	27
1.1.2 A política de terceira via e o gerencialismo	29
1.2. A Nova Gestão Pública no cenário brasileiro	31
1.3 O impacto da Nova Gestão Pública na educação.....	33
1.4 As políticas educacionais no Estado de São Paulo.....	36
1.4.1 Políticas educacionais paulistas nos governos Montoro, Quéricia e Fleury (1983 – 1994)	36
1.4.2 As políticas educacionais a partir de 1995: a hegemonia do PSDB	39
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....	48
2.1 O período jesuítico.....	48
2.2 Legislação no Império até a aprovação da LDB atual	53
2.2.1 Decreto nº 1.331-A	55
2.2.2 Decreto Federal nº 981 de 1890.....	59
2.2.3 Decreto nº 19.980 de 1931	61
2.2.4 Lei Federal nº 4.024/1961	64
2.2.5 Lei Federal nº 5.692/1971	65
2.3. O ensino de música na Lei nº 9.394/96 e suas alterações.....	67
2.3.1 Lei nº 11.769/08	74
2.3.2 Lei nº 13.278/16	78
2.3.3 A reforma do Ensino Médio: Medida Provisória nº 746/16 e Lei nº 13.415/17	79
2.4. As pesquisas sobre a implementação da Lei nº 11.769/08 no Brasil	84
CAPÍTULO III: A REGULAMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO	90
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	90
3.2 Atos Normativos Federais.....	95
3.3 A normatização da Lei nº 11.769/08 no Estado de São Paulo	102

3.3.1 Os atos normativos estaduais anteriores à Lei nº 11.769/08	103
3.3.2 Os atos normativos estaduais posteriores a sanção da Lei nº 11.769/08	105

CAPÍTULO IV: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08 NO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1 Análise dos editais de concursos para professores da rede estadual de São Paulo.....

4.2 Análise das entrevistas com os professores

4.2.1 Informações gerais e perfil dos entrevistados	112
4.2.1.1 Entrevista nº 1 – Professora Maria	112
4.2.1.2 Entrevista nº 2 – Professora Iasmin	113
4.2.1.3 Entrevista nº 3 – Professora Marcela.....	113
4.2.1.4 Entrevista nº 4 – Professora Ana	114
4.2.1.5 Entrevista nº 5 – Professor João	114
4.2.1.6 Entrevista nº 6 – Professora Sueli.....	115
4.2.1.7 Entrevista nº 7 – Professora Valéria	115
4.2.1.8 Entrevista nº 8 – Professora Renata.....	116
4.2.1.9 Entrevista nº 9 – Professora Antônio	116
4.2.1.10 Entrevista nº 10 – Professora Monique	116
4.2.2 Experiência Profissional	117
4.2.3 Opiniões sobre a formação	119
4.2.4 Informações sobre o concurso de ingresso na rede estadual	122
4.2.5 A disciplina de arte na rede	124
4.2.6 Opiniões sobre o método e apostilas	127
4.2.7 A música na sala de aula.....	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

ANEXO A – Roteiro de entrevista estruturado utilizado com os professores de arte da rede estadual de São Paulo

INTRODUÇÃO

A música como prática social é algo muito presente nas sociedades e culturas. Nesse contexto, os indivíduos são frequentemente expostos a manifestações musicais, seja ativa ou passivamente, desde a idade mais tenra, e que o acompanham ao longo da vida. Segundo Marianayagam e Viriato (2013) a música tem se destacado ao longo da história dentre as outras artes, sendo “reconhecida como parte fundamental da história da civilização e como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, fazendo parte do cotidiano das pessoas” (MARIANAYAGAM e VIRIATO, 2013, p. 1). Segundo Penna (2004b), este processo se intensifica na contemporaneidade em função dos meios técnicos disponíveis, com o surgimento e difusão de novas mídias, o que, segundo a autora, gera novas formas de vivência musical. Na sociedade ocidental contemporânea os indivíduos ouvem música na televisão, no carro, no cinema, nos anúncios, em celulares, em bares e restaurantes, além de lugares próprios a esse fim, como shows, recitais, apresentações e concertos. Em alguns meios sociais, mantêm-se a tradição das mães cantarem para seus filhos durante a infância, seja para comer, memorizar algo, ou mesmo para dormir. Na educação infantil, canções são utilizadas como meios de instrução, fazendo parte do cotidiano das crianças. A música está presente nas manifestações culturais regionais, folclóricas, nos mais diversos cultos religiosos, dentre outras atividades, “sendo socialmente incorporada em seus diferentes usos e funções e nos mais distintos meios sociais” (SOBREIRA, 2012, p.9).

A presença e importância da música na sociedade é algo que tem seu exórdio nas civilizações gregas antigas, remontando à Antiguidade Clássica. Desde os primórdios da humanidade o processo de acúmulo e transmissão de conhecimento esteve presente, direta ou indiretamente, nas relações humanas, sendo que, a partir da Antiguidade Clássica Grega, isso se evidencia. O pensamento grego exerceu grande influência no pensamento Ocidental, forjando assim nossas matrizes de pensamento, inclusive sobre a educação.

As primeiras mobilizações sociais e políticas desse período se ocuparam, entre outras coisas, da elaboração de mecanismos de transmissão de conhecimento. Estes visavam o benefício político, social e moral do Estado, que em sua maioria se valiam da música como ferramenta de auxílio pedagógico, pois “segundo a concepção helênica, a boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade a destrói” (FONTERRADA, 2005, p. 27). Considerando por esse prisma, o ensino da música nos remete aos primórdios da educação, em que no berço da civilização ocidental esses elementos eram quase que indissociáveis, tendo em vista que para algumas cidades

estado gregas não se poderia pensar em educação sem a presença do elemento musical. Tal importância se deu pelo fato de que nesse período a arte como um todo já fazia parte do cotidiano grego e, em específico a música¹, sendo que, para a mesma autora, “em Platão, como na filosofia grega de modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes.” (FONTERRADA, 2008, p. 27). Esse olhar atento da filosofia ocorre também por conta de que já nesse período se creditava à música um poder de influência singular sobre o indivíduo. Sob essa ótica, havia, portanto, a necessidade da música ser ensinada e aprendida como parte de um direcionamento maior com finalidades políticas e sociais. Como afirma Fonterrada (2008), na concepção helênica, “a música é a mais imediata expressão do Eros, uma ponte ideia e fenômeno. Nessa concepção, o principal papel da música é pedagógico, pois, sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação” (FONTERRADA, 2008, p 27).

A música passa assim a ter destaque no processo educacional pela influência que lhe era atribuída sobre o comportamento dos indivíduos, servindo assim de ferramenta pedagógica que auxiliava no direcionamento da conduta dos cidadãos. Podemos observar essa noção presente nas diversas cidades estado gregas, tendo como um exemplo em meio a vários, o ensino de música em Esparta. Segundo ainda Fonterrada (2008), a música, na visão do legislador Licurgo de Esparta, deveria ser obrigatória na educação da infância e juventude, sendo supervisionada pelo Estado, inclusive utilizando de modos específicos para tentar garantir o direcionamento do caráter e comportamento dos indivíduos.

Dada a importância do ensino musical nesse período, esse ensino e as discussões em torno dele fazem parte da história da civilização ocidental, chegando aos dias atuais.

No contexto da educação brasileira, a música na escola viveu uma alternância entre presença e ausência. Apesar da discussão sobre esse tema remeter ao Brasil Imperial, a música viveu seu maior período de ostracismo na educação brasileira recentemente, especialmente no último quartel do século XX e início do século XXI. Para Penna (2004b) com a universalização do direito à educação, essa tende a alcançar diferentes grupos sociais, com necessidades e expectativas diferentes. Nesse contexto, a autora afirma que “a educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social.” (PENNA, 2004b, p. 15). Discussões sobre o papel da escola e da educação musical na

¹ A presença e consequente importância da música na arte e na cultura grega podem ser demonstradas nas citações nos poemas homéricos, alusões a instrumentos musicais em pinturas de ânforas gregas, e em toda a mitologia, com personagens como Apolo, Orfeu, Marsís entre outros.

sociedade atual como destaca Penna (2004b), entre diversos autores, levaram o Ministério da Cultura a desenvolver as chamadas Câmaras Setoriais, criando também as Câmaras Setoriais de Música (MinC).

Com as Câmaras Setoriais, surgem os Grupos de Trabalhos - GT's – gerando também o Grupo de Articulação Parlamentar (GAP – Pró Música) o que levou ao surgimento da Campanha “Quero Educação Musical na Escola”. Essa campanha contou com ampla participação da sociedade civil, como afirma Pereira (2010), em que cerca de 94 entidades participaram, com mais de 11 mil assinaturas individuais, com apoio de músicos e cantores conhecidos com Ivan Lins, Frejat, Lenine, Zélia Duncan, Jorge Vercilo, Fernanda Abreu entre outros incentivadores, além de diversos professores especialistas e acadêmicos na área. A campanha foi coordenada pelo compositor carioca Felipe Radicetti. Esse movimento criou um espaço rico de discussão entre o poder público e a sociedade civil, que teve como fruto, após mais de dois anos de discussão, os projetos de lei do senado federal 330/06 e 343/06, sendo que PLS 330/06 veio a se tornar a Lei nº 11.769/08.

Oficialmente, a música ficou ausente como conteúdo obrigatório na escola brasileira por mais de trinta anos, desde a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, até o advento da lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 que depois de aprovada, proporcionou a volta oficial da música às escolas de educação básica. A sanção da lei federal nº 11.769/08 impulsionou o debate sobre o ensino de música na educação básica, e nesse momento iniciou-se uma nova etapa das discussões, sendo abordadas questões básicas, desde seus objetivos, sua aplicabilidade e seus mecanismos de implementação. A lei previa um prazo de três anos para implementação, o qual se encerrou em 2011, sendo que, a partir desse período, seu ensino se tornou de fato obrigatório. Passado um período de quatro anos da vigência da lei, é necessário observar se esta já se efetivou, sendo de fato incorporada a prática escolar, além de levantar quais as maiores dificuldades para sua implementação que se revelaram nesse período.

Surgem então diversas pesquisas como Sobreira (2008, 2012a, 2012b), Requião (2013), Souza et al. (2010), L. F. R. Pereira (2010), Ciszewski (2013; 2014), Luiz (2012) Furquim (2009), Bellochio e Garbosa (2010), L. Pereira (2011), Penna (2013), Figueiredo (2013), para tentar entender esse processo de implementação. Essas pesquisas analisam como está sendo feita essa implementação, seus impactos, quais os métodos, para quais faixas etárias ou séries está ocorrendo esse ensino, quais profissionais estão lecionando esses conteúdos, entre outros pontos. Essas pesquisas fazem também levantamentos quanto à criação de uma disciplina de música ou atividade extra/complementar, investigando se esses conteúdos estão diluídos no componente curricular de Arte, entre outros aspectos. Esses

levantamentos são relevantes, pois, como se trata de uma lei federal, que na prática deveria ser implementada pelas redes estaduais e municipais, e considerando a diversidade e heterogeneidade das redes no Brasil, fica evidente que haveria maneiras diversas dessa implementação, sendo necessário entender quais caminhos cada rede tomou, algo que merece atenção em suas especificidades.

Mediante essas ponderações, este trabalho tem como **objetivo** analisar o processo de implementação e adequação da rede estadual paulista à Lei nº 11.769/08, levantando seus impactos, implicações, dificuldades e possíveis demandas decorrentes.

Tem-se como **objetivos específicos**:

- Contribuir para a compreensão dos objetivos, justificativas, direcionamentos e motivações da lei nº 11.769/2008;
- Analisar os impactos, implicações e possíveis demandas dessa lei no planejamento escolar, bem como as orientações e diretrizes para sua implementação;
- Levantar as mudanças no ensino de Arte na rede de São Paulo dentro da escola, ocasionadas pela sanção da lei nº 11.769/08.
- Verificar se há incidência de disciplinarização dos conteúdos musicais, se estão sendo incorporados por outras disciplinas, se estão funcionando como atividades paralelas ou optativas;

Como resultado desse processo pretende-se ampliar o entendimento acerca do ensino de música no país. E com isso trazer subsídios ao atual debate sobre a obrigatoriedade desse ensino, considerando o histórico e as recentes alterações na legislação, seus objetivos e direcionamentos quanto às políticas públicas, além dos impactos na realidade da prática escolar dessa aplicação.

Para atingir tais objetivos, a presente pesquisa se utiliza de uma abordagem **qualitativa**, conforme Lüdke e André (2014) e Bogdan e Biklen (1994).

Lüdke e André (2014) afirmam que os estudos dos fenômenos educacionais se encontram entre as ciências humanas e sociais. Segundo elas, por muito tempo se fez pesquisa em educação como em outras áreas, não considerando sua especificidade. Para as autoras, isso representava a tentativa de isolar fenômenos educacionais como se fossem físicos, como se pudesse isolar e controlar as variáveis. Para Lüdke e André (2014) estudos analíticos podem ser realizados, mas correndo o risco de sacrificar o conhecimento em detrimento da aplicação acurada do esquema. Ainda segundo as autoras, os estudos analíticos são interpretados como

uma redução, que pode ser realizado em outros estágios mais avançados, mas não com a pretensão que anteriormente se tinha.

Lüdke e André (2014) apontam a queda da crença sobre o isolamento e separação entre pesquisador e objeto de pesquisa, desmistificando a ideia da pesquisa livre de influência do pesquisador, com uma perfeita objetividade, trazendo uma realidade evidente que se apresenta. As autoras discutem que o conhecimento é construído a partir da interrogação aos dados, baseado em todos os conhecimentos acumulados sobre o tema que o autor já possui, ou seja, o arcabouço teórico que o pesquisador traz consigo, afirmando que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ 2014 p.5). As autoras ainda ressaltam a impossibilidade de dissociar o sujeito que pesquisa dos resultados obtidos, se referenciando em Rubem Alves para afirmar que o ato de pesquisar também é político.

Bogdan e Biklen (1994) discutem sobre as características da pesquisa qualitativa, fazendo uma ampla abordagem sobre o tema, afirmando que:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Segundo os autores, a investigação qualitativa possui cinco características principais. A primeira é que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47). Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A segunda característica é a de que esta investigação é descritiva.

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto

quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

A terceira característica da investigação qualitativa é a de que “os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Ou seja, o processo é mais importante do que o resultado. Nesse sentido, Lüdke e André (2014) afirmam que estudar um problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, afirmando ainda que na pesquisa qualitativa a “complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada” (LÜDKE e ANDRÉ 2014, p.14).

A quarta característica é a tendência de análise indutiva dos dados coletados pelos investigadores.

Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.[...] Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. [...] O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Assim, segundo Lüdke e André (2014), não há necessidade de se satisfazer hipóteses previamente definidas, o que não significa a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e as análises dos dados.

A quinta característica da investigação qualitativa é a de que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50). Segundo Lüdke e André (2014) o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Isso consiste em capturar a perspectiva do participante, o dinamismo interno da situação a partir da consideração dos diferentes pontos de vistas dos participantes. As autoras alertam ainda que isso requer uma acuidade nas percepções, discutindo abertamente esses pontos com os participantes, dialogando com outros pesquisadores. Para Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Inicialmente a intenção do presente trabalho era de analisar a implementação da lei nº 11.769/08 na rede pública em âmbito nacional. Mediante a dificuldade evidente de se realizar uma pesquisa de tal amplitude, foi feito um recorte metodológico pela análise da

implementação da lei nas escolas da rede estadual de São Paulo, localizadas no município de Ribeirão Preto.

A escolha da rede estadual São Paulo se justifica pela ausência de pesquisas relevantes sobre a implementação da lei nº 11.769/08 nesse estado. Este tem uma importância destacada pelo fato de abrigar a maior rede pública de educação do Brasil. Segundo o sítio oficial da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo², essa rede conta com mais de quatro milhões de alunos, com cerca de duzentos e cinquenta mil professores e sessenta e cinco mil servidores, tendo aproximadamente cinco mil escolas.

Esta ausência de estudos foi verificada por meio do levantamento bibliográfico sobre a temática realizado no sistema de biblioteca digital da USP³, Repositório Institucional Unesp⁴, Sistema de Biblioteca da Unicamp (SBU)⁵. Entendeu-se que esses três portais representam parcela significativa das produções acadêmicas realizadas no estado de São Paulo, se destacando também por serem os portais oficiais das três universidades públicas estaduais de São Paulo.

Nessa busca procurou-se teses e dissertações concluídas que abordassem a implementação da Lei nº 11.769/08 na rede estadual de São Paulo bem como na rede municipal de Ribeirão Preto publicadas no período compreendido de 2008 a 2014. Foram procuradas expressões e palavras-chave como lei nº 11.769/08, ensino de música, implementação da lei, música na educação básica, entre outras palavras, no qual nenhuma tese ou dissertação que discutisse diretamente a implementação na rede estadual de São Paulo ou na rede municipal de Ribeirão Preto foram encontradas.

Os resultados obtidos nas buscas realizadas contribuíram na decisão por focalizar a pesquisa nas escolas estaduais no município e Ribeirão Preto, mas não sendo esse o único fator. Foram considerados também fatores como a distância da capital do estado, densidade populacional, extensão da rede estadual, e a importância do município na região em que se encontra. Foi considerado ainda o fato de que os pesquisadores, orientando e orientador, são residentes no município, o que facilitou o contato com as escolas e consequente obtenção de

² Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>> Acesso em: 04 de abr. 2016.

³ Catálogo online das bibliotecas SIBiUSP – Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 16 de abr. 2017.

⁴ Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/>> Acesso em: 16 de abr. 2017.

⁵ Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>> Acesso em: 16 de abr. 2017.

dados. Junta-se a isso o fato da instituição pela qual a pesquisa foi realizada também ser localizada no referido município.

No que se refere ao município de Ribeirão Preto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, este está localizado na região noroeste do estado de São Paulo, a 315 km de distância da capital. Ribeirão Preto tem população estimada em 2016 de 674.605 habitantes, estando entre as 30 cidades mais populosas do país. Ribeirão Preto apresentou em 2010 um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,800, tendo em 2014 um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 42.682,19 reais.

No que se refere à educação, Ribeirão Preto possuía, em 2015, 184 escolas de ensino fundamental, das quais 64 são públicas estaduais, e 83 escolas de ensino médio, sendo 38 públicas estaduais. No mesmo período, a cidade tinha 3.772 docentes de ensino fundamental em que 1.492 desses atuam na rede estadual. No ensino médio são 1.569 docentes dos quais 911 são profissionais da rede estadual. O município ainda contabilizou 71.106 matrículas no ensino fundamental, sendo 27.545 na rede estadual, e 22.339 matrículas no ensino médio das quais 15.525 na rede pública do estado de São Paulo.

Outro recorte metodológico necessário à pesquisa foi a delimitação das etapas de ensino a serem pesquisadas. Considerando que a lei traz a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, a análise extensiva desse ensino da educação infantil até a última série do ensino médio seria demasiadamente longa para os objetivos de uma pesquisa em nível de mestrado. Isso poderia incorrer em uma análise superficial, esvaziando o sentido de pesquisa qualitativa que tem por prioridade a riqueza de detalhes, como discutido anteriormente. Foi então definido que o foco da análise seria nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa definição considerou que as Secretarias Estaduais de Educação têm como foco principal ofertar prioritariamente o ensino para ensino médio e anos finais do fundamental, especialmente sob o efeito do processo de municipalização que ocorreu no estado de São Paulo. A escolha dessas etapas da educação básica para análise incide em uma quantidade maior de escolas disponíveis potencialmente para a realização da pesquisa, o que foi considerado também como critério de escolha.

Posteriormente ao delineamento do âmbito da pesquisa foram selecionados os meios de obtenção e análise dos dados. As pesquisas qualitativas, como descrito

⁶ Todas as informações e dados estatísticos referentes ao município de Ribeirão Preto retiradas do site oficial do IBGE cidades. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354340&search=Ilfog%El%ficos:-informa%E7%F5es-completas> >. Acesso em: 14 de abr. 2017.

anteriormente, podem se valer de diferentes mecanismos de coleta de dados, sendo que na presente pesquisa foram utilizados como instrumentos a análise documental e as entrevistas.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Segundo Lüdke e André (2014), a grande vantagem das entrevistas em relação a outras técnicas de obtenção de dados é que ela permite uma captação direta e imediata das informações desejadas. Elas permitem o tratamento de temas complexos e também o aprofundamento de temas levantados por outras técnicas de coleta. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas qualitativas podem variar quanto ao nível de estruturação. Lüdke e André (2014) abordam os níveis de estruturação das entrevistas qualitativas. Elas afirmam que um percurso livre de entrevistas está associado “à entrevista não estruturada ou não padronizada” (LÜDKE e ANDRÉ 2014, p.40). As autoras apresentam o modelo mais rígido de percurso de entrevista, no qual o entrevistador segue rigorosamente um roteiro, similar a aplicação de um questionário, chamado de “entrevista padronizada ou estruturada” (LÜDKE e ANDRÉ 2014, p.40). Elas discutem ainda um terceiro modelo, que busca o equilíbrio entre o modelo de entrevista não estruturado e o estruturado, chamado de “entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ 2014, p.40).

Lüdke e André (2014) orientam que o modelo por elas considerado mais adequado para pesquisas em educação não devem ser muito estruturados. Contudo, as autoras apontam a necessidade de um roteiro que oriente as etapas e temáticas a serem discutidas, dispondo os principais tópicos de forma concatenada, evitando as mudanças bruscas. Nesse sentido afirmam que:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as repostas às questões seguintes. (LÜDKE e ANDRÉ 2014, p.42).

Baseado nesses preceitos, as entrevistas da presente pesquisa foram conduzidas por meio de um roteiro estruturado⁷. Este foi organizado em sete eixos principais de temas relacionados à rede estadual, ao professor e a sua prática docente. A partir dessa estrutura básica, segue-se uma série de questões detalhando cada item, sendo estes: 1) identificação e formação; 2) Experiência profissional; 3) Opiniões sobre a própria formação; 4) Informações sobre o concurso de ingresso na rede estadual; 5) A disciplina de Arte na rede; 6) Opinião sobre o método e as apostilas⁸; 7) A música na sala de aula.

A presente pesquisa tem como foco principal o recurso metodológico de entrevistas com os professores de arte da rede estadual de São Paulo. Nessas entrevistas buscou-se levantar o perfil desse profissional, sua formação, seu tempo de atuação e suas perspectivas sobre esse ensino de música, dando voz ao profissional que estará incumbido de realizar tal ensino.

Os critérios de seleção dos professores entrevistados foram basicamente:

- Ser professor regular da rede estadual de São Paulo;
- Atuar em escola estadual no município de Ribeirão Preto;
- Ter formação específica em arte, seja licenciatura curta, plena, educação artística com ou sem habilitação específica em uma das linguagens;
- Ter atuado ou esteja atuando com a disciplina Arte para os anos finais do ensino fundamental (II) e ensino médio em sala de aula nos últimos anos, preferencialmente de 2008 em diante;
- Estar na rede há pelo menos dois anos;

A quantidade de entrevistados prevista inicialmente foi de dez professores. Foram realizadas ao todo 11 entrevistas, sendo consideradas 10 nessa análise. Durante o processo de entrevista de uma professora, verificou-se que esta, apesar de atender a parcela significativa dos critérios, não era graduada em Arte e sim em língua portuguesa, o que levou à desconsideração da entrevista realizada. Em conversa posterior a professora esclareceu a situação. Essa professora trabalhou com sua disciplina de formação até sua aposentadoria, e depois disso, voltou à escola como professora substituta. Porém como uma das professoras de Arte da escola tem sofrido com problemas de saúde e longas licenças médicas, na prática a professora substituta assumiu as turmas de arte, sendo reconhecida pela direção e coordenação

⁷ O roteiro utilizado está disponível no anexo 1.

⁸ Termo adotado visando uma proximidade com os entrevistados, visto que a expressão apostila é amplamente utilizada pelos professores entrevistados nos contextos escolares. O termo se refere aos cadernos do professor e do aluno da rede estadual de São Paulo.

pedagógica da escola como a professora de arte das turmas. Ela atua em uma escola estadual central de Ribeirão Preto na disciplina de arte há três anos, o que causou surpresa.

De forma geral os professores foram selecionados dentre escolas estaduais localizadas em bairros da periferia e da região central da cidade. Todos os professores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com o disposto no capítulo IV da resolução CNS 466/12⁹. Vale ressaltar também que as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados, em que o pesquisador que realizou as entrevistas se apresentou como arte-educador com habilitação em música, explicando o contexto da pesquisa. No início da pesquisa foi realizada uma busca por profissionais de arte com habilitação nas áreas de música, dança e teatro, em que apenas um com licenciatura em música foi encontrado, mas alegou motivos pessoais para não participar da pesquisa.

Como descrito anteriormente, o presente trabalho também se utilizou do recurso metodológico de análise documental. Estas enfocaram a legislação passada e atual, projetos de lei, atos normativos federais (Conselho Nacional de Educação – CNE) e estaduais (Conselho Estadual de Educação de São Paulo - CEE/SP; Secretaria de Educação Estadual de São Paulo SEE/SP), além de PCN e editais de concursos para contratação de professores da rede estadual paulista.

A análise documental, segundo Lüdke e André (2014), pode ser considerada como importante técnica de “abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 45). As autoras prosseguem trazendo as definições de documentos para a análise, em que essas consideram desde leis, pareceres, regulamentos, arquivos escolares até cartas e diários pessoais (LÜDKE E ANDRÉ, 2014).

Este trabalho está dividido em seis partes, introdução, quatro capítulos e as considerações finais. A presente introdução tem por objetivo contextualizar o trabalho, informando os objetivos gerais e específicos, bem como a metodologia utilizada para tentar atingir os objetivos traçados.

No capítulo I são discutidas algumas bases teóricas da políticas públicas que influenciaram o desenho do Estado brasileiro nas últimas décadas. Essas concepções tiveram grande alcance, influenciando diretamente as agendas federais e estaduais no que se refere às

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 20 out. 2015.

políticas educacionais. O capítulo tem início com a apresentação do movimento intitulado “Nova Gestão Pública”, discutindo alguns de seus aspectos mais relevantes. Na sequência esse movimento será contextualizado no cenário brasileiro. Em seguida, são feitas algumas considerações sobre o impacto dessa política na educação. No final do capítulo é feita uma análise das políticas educacionais do Estado de São Paulo desde o reestabelecimento do voto direto até a atual gestão no governo estadual.

No capítulo II foi elaborado um histórico do ensino de música na educação escolar brasileira. São analisadas as abordagens, concepções e direcionamentos dessa legislação ao longo do tempo. Foi feita também a análise da legislação educacional atual, considerando, inclusive, as mudanças recentes no que se refere ao ensino dos componentes curriculares arte e música. Na última parte do capítulo é feita uma revisão bibliográfica das pesquisas que também discutem a implementação da lei nº 11.769/08, publicadas até o início da presente pesquisa.

No capítulo III foi realizada uma análise documental das publicações oficiais que orientam e regulamentam o ensino de arte e música no Brasil e no Estado de São Paulo. Inicialmente foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, na sequência, os atos normativos federais que regulamentam o ensino de arte e música no país. Nesse item secundário foram analisados Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). No subitem seguinte, foram analisados os atos normativos estaduais sobre o ensino de música e arte. Foram ainda analisadas as Resoluções e Deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) e da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP).

O capítulo IV, finalmente se debruça sobre a implementação da Lei nº 11.769/08 no Estado de São Paulo. Ele está dividido em duas partes: a primeira versa sobre os Editais de concursos para a contratação de professores de artes da rede Estadual de São Paulo. A segunda tem por base a análise das entrevistas com os professores de Arte da rede estadual de São Paulo. Essa segunda parte está dividida em sete subitens, baseados no roteiro de entrevista. Nesses subitens serão apresentadas também discussões acerca das análises dos documentos e entrevistas realizadas à luz dos autores e das concepções levantadas nos capítulos anteriores do presente trabalho.

No último item, serão apresentadas as considerações finais acerca dos objetivos da pesquisa, considerando a comparação dos dados obtidos por meio dos procedimentos metodológicos com o referencial teórico adotado.

CAPÍTULO I: O MOVIMENTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E SEU IMPACTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, serão apresentadas e discutidas algumas das correntes de pensamento no campo das políticas públicas que surgiram ou se consolidaram no final do século passado. Estas influenciaram diretamente as políticas brasileiras nas últimas décadas, no que se refere à concepção de Estado e do seu papel na sociedade, com forte impacto nas políticas educacionais. Será apresentado primeiramente o movimento denominado Nova Gestão Pública, bem como suas origens, percurso e influências. Em seguida, será contextualizado esse movimento no cenário brasileiro. Na sequência, será discutido o impacto dessas correntes políticas no que diz respeito à educação, e, ao final do capítulo, será contextualizado o cenário político e as influências dessas correntes na educação do Estado de São Paulo.

1.1 A Nova Gestão Pública

Nos anos 1970, surge uma nova linha de pensamento a respeito da gestão pública, gerada a partir da crise que o capitalismo sofre nesse período. Segundo Garcia, Adrião e Borghi (2009), a expressão Nova Gestão Pública sintetiza um movimento de reorganização dos Estados nacionais que ocorreu em vários países capitalistas do ocidente nas últimas décadas do século XX em resposta à crise econômica dos anos 1970. Segundo Paula (2005), esse modelo de gestão tem suas raízes na nova administração pública britânica, que depois se difundiu por Austrália e Nova Zelândia. Como se discutirá a seguir, essa corrente tem como referência o pensamento neoliberal e a Teoria da Escolha Pública, os quais obtiveram um cenário favorável para sua expansão com a crise do Welfare State¹⁰ e do modelo keynesiano¹¹. Nesse contexto de crise buscava-se uma maior eficiência do Estado e, nessa esteira, o modelo

¹⁰ A definição de *Welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 202). O conceito, também chamado de Estado de bem-estar social, teve suas origens no pensamento do economista sueco Karl Gunnar Myrdal, alcançando maior projeção a partir da obra de John Maynard Keynes.

¹¹ Modelo de política econômica elaborado pelo economista John Maynard Keynes. Em sua obra, Keynes realizou uma detalhada reavaliação do pensamento neoclássico, elaborando alternativas às políticas econômicas liberais de seu período (PAULA, 2005, p. 29). Em seu modelo, o referido autor defende a intervenção do Estado na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar, defendendo ações políticas voltadas para o protecionismo econômico e contrário ao liberalismo.

empresarial privado tornou-se um referencial, dando origem a uma nova administração pública, “[...] que se caracteriza por ter transformado as ideias, os valores e as práticas cultivados no domínio da administração de empresas em um referencial para o setor público” (PAULA, 2005, p. 27).

Para uma melhor compreensão desse modelo denominado Nova Gestão Pública, será feita a discussão sobre suas características gerais e movimentos que a constituíram, contextualizando suas abordagens e tendências no campo da gestão pública.

1.1.1 Neoliberalismo e Teoria da Escolha Pública

O movimento neoliberal busca sua inspiração no liberalismo clássico, compartilhando a mesma concepção do papel a ser exercido pelo Estado na sociedade. Segundo Paula (2005), o liberalismo surge no século XVIII tendo como marco de consolidação dessa corrente de pensamentos a obra do economista Adam Smith, que propõe um modelo de Estado com atuação limitada na sociedade e na economia. Paula (2005) afirma que, nessa concepção, as funções do Estado deveriam ser limitadas a apenas três, sendo elas: 1- garantir a segurança interna e externa; 2- garantir o cumprimento dos contratos; 3- prestar serviços essenciais de utilidade pública. No que diz respeito à gestão econômica, o liberalismo defende a não intervenção do Estado, o *laissez-faire*, acreditando na autorregulação do mercado, e que este deve se encarregar da distribuição dos recursos e do desenvolvimento econômico e social (PAULA, 2005). Nessa visão, o próprio mercado se equilibra, promovendo a eficiência, justiça e riqueza.

Essas noções liberais influenciaram diversos pensadores e economistas, fomentando a expansão do capitalismo no ocidente. O capitalismo atingiu seu apogeu no início do século XX, com a concentração industrial, monopólios empresariais em escala global, além da expansão imperialista de países hegemônicos. Apesar dessa expansão, ocorreram crises econômicas nesse percurso, que culminaram, entre outros eventos, no *crash* da bolsa de Nova York em outubro de 1929, e na crise econômica mundial nos anos seguintes. Essas crises abriram espaço para o questionamento dessa corrente de pensamento até então hegemônica nos países capitalistas, na tentativa de encontrar alternativas a esse modelo. Nesse contexto, surgem os estudos de John Maynard Keynes, que, após a crise de

1929, deu origem ao *Welfare State*, ao *New Deal*¹² e que se expandiu na Europa depois da Segunda Guerra Mundial.

Apesar do keynesianismo ter se destacado e de ter sido adotado por grande parte dos países europeus, persistiram alguns núcleos de resistência do pensamento liberal, representados pela Escola austríaca¹³, Escola de Chicago¹⁴ e pela Mont Pelerin Society¹⁵, entre outros, identificados como neoliberais. Em linhas gerais, o neoliberalismo está fundamentado nas obras de autores como Friedrich Hayek, Ludwig Von Mises, Milton Friedman, entre outros autores que defendem como solução para estabilizar o sistema capitalista, o Estado mínimo. A adoção desse modelo implica necessariamente corte de gastos públicos, privatizações de empresas públicas visando maior dinamismo, diminuição das regulações para redução de custos de produção e para facilitar as transações financeiras e comerciais, entre outras medidas. Nessa perspectiva, o Estado tem como tarefa central a garantia da manutenção dos contratos e do direito à propriedade (PAULA, 2005).

Segundo Paula (2005), paralelamente ao movimento neoliberal, defensor das vantagens da lógica de mercado sobre a intervenção do Estado, desenvolve-se uma corrente teórica que buscava embasar a crítica a este. Essa corrente teve como referência a ineficiência do Estado na oferta dos serviços públicos, ficando conhecida como Teoria da Escolha Pública, a qual ganhou força nos anos 1980. A referida teoria tem sido a principal corrente teórica de crítica ao Estado de bem-estar social, podendo ser considerada uma das forças motrizes que levaram às reformas de caráter gerencial, por realizar análises das instituições e regras de governo, creditando a ineficiência do Estado ao fato de haver uma coalizão a favor do gasto público (GARCIA, ADRIÃO e BORGHI, 2009).

¹² Foi um conjunto de medidas econômicas na qual o Estado ampliava sua participação e controle na economia, lançado pelo presidente americano Franklin D. Roosevelt baseado nas ideias de Keynes, em oposição ao liberalismo radical adotado pelo seu antecessor, Hebert Hoover, que preferiu não intervir no mercado acreditando na sua capacidade de autorregulação, o que levou os EUA a uma grave crise econômica e social.

¹³ O termo se refere ao grupo de economistas que reafirmavam as teorias neoclássicas liderados por Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, que fundaram a Austrian Institute for Business for Cycle Research na Universidade de Viena. Posteriormente, Hayek se tornou professor da London School of Economics, tendo contribuição de Lionel Robbins, além de contribuições de intelectuais como Carl Popper. (PAULA, 2005)

¹⁴ Termo se refere à corrente de pensamento de economistas com base na obra de Milton Friedman, que, após trabalhar em órgãos de planejamento do governo americano nas décadas de 30 e 40, conclui seu doutorado e se tornou professor da Universidade de Chicago, onde defendeu o livre-mercado, doutrina alinhada ao pensamento de Hayek, e que posteriormente deu origem ao movimento monetarista. (PAULA, 2005).

¹⁵ Sociedade criada na Suíça em 1947, com o objetivo de aproximar e facilitar o intercâmbio de ideias entre os pesquisadores defensores do livre-mercado ao redor do mundo (PAULA, 2005).

Essa escola se orienta a partir de pressupostos da teoria econômica neoclássica, com seus métodos e instrumentos de análise, além de sua concepção utilitarista do homem em suas relações econômicas, sociais e políticas (PAULA, 2005). Apesar da busca por uma neutralidade da teoria, alguns dos teóricos dessa escola possuem fundamentação liberal-conservadora e se direcionam na defesa de um Estado-mínimo, justificado pela crise do Estado (GARCIA, ADRIÃO e BORGHI, 2009).

Garcia, Adrião e Borghi (2009) sintetizam os postulados dessa abordagem:

1- a neutralidade da Teoria de Escolha pública enquanto um "programa de investigação"; 2- a utilização de suas análises sobre as "falhas do governo" para a defesa de um Estado mínimo; e 3- a utilização de suas análises sobre "as falhas do governo" para a defesa de um melhor Estado, tendo como objetivo dotar a administração pública de maior eficiência. (GARCIA, ADRIÃO e BORGHI, 2009, p. 19-20)

Como decorrência dessa perspectiva, os autores da Teoria da Escolha Pública defendem a inserção do terceiro setor na realização de atividades estatais. Segundo as mesmas autoras, pode-se afirmar que "a Teoria da Escolha Publica contribui, assim, para legitimar o consenso sobre a necessidade de reformar o Estado, a partir de um diagnóstico de crise do Estado compartilhado pelo ideário neoliberal e pela Terceira Via." (GARCIA, ADRIÃO e BORGHI, 2009, p. 20).

1.1.2 A política de terceira via e o gerencialismo

Nesse contexto de crise do capitalismo nos anos 1970 e busca por novas alternativas, surge também a chamada política de terceira via. Esta foi baseada nas ideias de Giddens¹⁶, o qual fez sua crítica ao Neoliberalismo e ao Estado de bem-estar social, propondo uma via intermediária que atendesse à demanda social, garantindo, assim, direitos básicos, porém sem rupturas com o ideário econômico neoliberal. Segundo Garcia, Adrião e Borghi (2009), a terceira via foi introduzido como política a partir da vitória do Partido Trabalhista Inglês, nos anos 1990, o qual tentou oferecer uma nova proposta dentro do modelo capitalista, mas sem alterar a concepção e função do Estado na perspectiva neoliberal. Sob essa ótica,

O Estado era o responsável e, portanto, o lócus privilegiado para mudanças, a terceira via encontrava em novos parceiros a alternativa para a realização das políticas sociais, a fim de superar a centralidade da social-democracia em sua produção e, ao mesmo tempo, distanciar-se das alternativas radicais do neoliberalismo. (GARCIA, ADRIÃO e BORGHI, 2009, p. 13).

¹⁶ Anthony Giddens foi sociólogo e professor da Universidade de Cambridge e, posteriormente, diretor da London School of Economics. Com a vitória do partido trabalhista, Giddens e Miliband se tornam conselheiros do então primeiro ministro Tony Blair. Giddens foi responsável pelo planejamento político que alinhou os trabalhistas britânicos aos novos democratas americanos com um conjunto de ideias que visavam criar uma nova esquerda política, chamada política de terceira via (PAULA, 2005).

Nessa perspectiva, ocorre a introdução do terceiro setor na efetivação de políticas públicas e a sociedade civil passa a ser também responsável por tarefas que até então eram exclusivas do Estado. A partir dessas mudanças, o conceito de participação se amplia e passa a ser compreendido também como responsabilização, ocorrendo a reorganização na execução de tarefas que eram do Estado (PIRES e PERRONI, 2010). Segundo os autores

Neste redesenho, verificamos que em alguns casos o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento; em outros, permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado na gestão; ou, ainda, realiza parcerias com organizações do terceiro setor (PIRES E PERRONI, 2010, p. 58-59).

Esse movimento de reorganização do Estado tem suas ideias sintetizadas na obra *A Terceira Via*, de Giddens. Nesta, o autor discorre sobre o fracasso do modelo econômico socialista, apontando também as limitações da social democracia e do *Welfare State*, discutindo os limites sobre a distinção entre direita e esquerda política. Nesse texto, o autor faz, também, a crítica ao Neoliberalismo do governo Thatcher, que, segundo ele, seria paradoxal, pois havia um conflito entre o fundamentalismo de mercado e o conservadorismo político, apontado o liberalismo como possível solução (PAULA, 2005).

Para Giddens, a saída é voltar-se para o liberalismo, pois na sua visão, o socialismo e o conservadorismo se desintegram e o neoliberalismo enfrenta sérias contradições. Com a política de terceira via, Giddens tenta elaborar uma nova social-democracia ou um liberalismo social, defendendo uma atitude positiva perante o livre-mercado, o individualismo e a globalização e desaprovando o que ele considera um protecionismo econômico, cultural e social. Giddens também coloca em questão a distinção entre direita e esquerda, mas não a descarta, pois caracteriza a terceira via como centro-esquerda ou esquerda moderna, ou ainda uma manifestação da “nova esquerda.” (PAULA, 2005, p. 72).

Giddens ainda discute a questão da meritocracia, da universalização das políticas sociais, defendendo a igualdade de oportunidades, apesar de reconhecer as desigualdades econômicas geradas por consequência do liberalismo. O autor elege também os valores centrais da terceira via, sendo eles: igualdade, liberdade como autonomia, inexistência de diretos sem responsabilidade e inexistência de autoridade sem democracia. (PAULA, 2005).

Com o fortalecimento de movimentos em torno de uma reforma do Estado, buscavam-se novas abordagens para a administração pública. Como alternativa, algumas correntes de pensamento basearam suas propostas a partir do modelo de administração privado, incorporando elementos da lógica empresarial à administração pública. Segundo Paula (2005), esse modelo tem seus princípios alinhados com a dominação racional-legal de Weber, caracterizada pela administração profissional, formalismo e impessoalidade, obtendo-se, assim, a obediência dos funcionários por meio de regras que centralizam a autoridade no grupo que gerencia as ações. (PAULA, 2005, p. 54).

Esses princípios corroboravam com os valores da administração científica e da escola clássica, representada nas obras de Taylor e Fayol, que, juntamente com a escola das relações humanas, foram dominantes na primeira metade do século XX, estabelecendo os princípios da administração. “As escolas de administração científica, clássica e de relações humanas estabeleceram as bases da administração como disciplina e área do conhecimento, pois até então inexistiam sistematizações sobre o trabalho gerencial e as funções das empresas” (PAULA, 2005, p. 55).

A partir das obras de Peter Drucker, que se baseia no planejamento, descentralização e empoderamento, Drucker e outros autores formularam a crítica ao modelo vigente de administração burocrática. Essa crítica emerge a partir das demandas de respostas ocasionadas pelas mudanças no cenário internacional nos anos 1970, que abrem espaço para um novo modelo de administração (PAULA, 2005). Tal movimento é também embasado pela emergência da indústria do *management*, que, segundo Paula (2005), ganha força nos anos 1980 e 1990. A indústria do *management* se baseia na valorização da figura do gerente e suas práticas, bem como na crítica ao modelo de administração burocrático herdado da escola clássica, científica e de relações humanas.

Durante os anos 1980 e 1990, os agentes da indústria do *management* ajudaram a consolidar o movimento gerencialista por meio de um discurso compostos pelos seguintes elementos: a crítica das organizações burocráticas e a valorização da cultura do *management* e a conversão de técnicas e práticas administrativas em “modismos gerenciais” (PAULA, 2005, p. 54).

1.2 A Nova Gestão Pública no cenário brasileiro

Como foi discutido anteriormente, desde os anos 1970, há um movimento de reorganização dos Estados nacionais. No contexto brasileiro, esse movimento fica evidente e passa a integrar a agenda política de fato a partir da ascensão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao governo federal, em 1995. Nesse período, teve início a aliança social-liberal, que ocupou o poder até 2002, formada pelo PSDB e por partidos de direita e de centro-direita (PAULA, 2005). Integraram essa aliança o Partido da Frente Liberal (PFL), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Dessa forma, os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram marcados pela adoção de medidas que alinharam o Brasil com esses movimentos de reforma do Estado. A primeira etapa desse processo de mudanças foi a criação do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que sob a direção de Luiz Carlos

Bresser-Pereira, promoveu diversas reformas. Entre as principais, destacam-se a da administração pública, da reforma fiscal, da reforma da previdência social e da eliminação dos monopólios estatais, além da flexibilização dos estatutos do funcionalismo público em direção a uma aproximação com a iniciativa privada. (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Com essas reformas, buscava-se um novo desenho de Estado a partir de uma nova concepção do papel deste na sociedade. Nessa nova visão, o governo passava a dividir com a iniciativa privada algumas ações antes exclusivas do Estado, cunhando o termo “publicização” para expressar esse novo arranjo.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p. 12-13)

Em sua concepção, o governo considerava exaurido o sistema administrativo burocrático, denunciando a crise do sistema e fazendo a crítica aos modelos de Bem-Estar Social, Comunista e de Estado Liberal. A partir desse pressuposto, o governo faz apontamentos para a necessidade de superação desse modelo, como explicitado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995)

A crise do Estado define-se então (1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRASIL, 1995, p. 10-11)

De acordo com a necessidade de superação da administração pública burocrática, o governo propõe reformas que reconfiguraram o Estado brasileiro, trazendo elementos da administração privada para a gestão pública, encontrando no modelo gerencial sua alternativa de resposta à crise. Com isso, ocorreram mudanças na concepção dos serviços prestados à

população, dos deveres do Estado, emergindo novas práticas, como as privatizações, as terceirizações, o surgimento do conceito de cidadão cliente, entre outros procedimentos.

No caso brasileiro, tivemos Plano de Reforma do Estado em 1995, que tinha como diagnóstico a crise do Estado e propunha a administração gerencial, com parâmetros de mercado com foco no cidadão cliente. As estratégias de retirada do Estado para com as políticas sociais, que não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico, descentralizando a sua execução para a sociedade através da privatização, da publicização e da terceirização. Privatização é passagem dos serviços lucrativos para o mercado, terceirização é o processo de transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e publicização (PIRES e PERRONI, 2010 p. 59)

Em linhas gerais, o governo desse período promoveu mudanças que levaram à incorporação do modelo gerencial e de terceira via na administração do Estado brasileiro. No plano econômico, medidas de estabilização por meio do ajuste neoliberal foram adotadas. Paula (2005) analisa a política desse período e seus impactos, afirmando que, “No decorrer dos anos 1990, a aliança social-liberal incorporou as visões da política de terceira via e da governança progressista, assumindo a posição de nova esquerda portadora de propostas modernizadoras.” (PAULA, 2005, p. 121).

1.3 O impacto da Nova Gestão Pública na educação

Com a expansão e consolidação do movimento gerencialista, diversos autores se ocuparam com análises dos impactos desse modelo sobre a educação. Dentre estes, destaca-se Licínio Lima (2001), que se debruça sobre os estudos das políticas educacionais, em especial, aquelas de caráter modernizador, que apresentam características gerencialistas, tecnocráticas e meritocráticas. O referido autor faz também uma análise das recentes reformas ocorridas na educação em Portugal sob influência das mudanças nas legislações europeias.

Lima (2001) argumenta que as teorias administrativas passam por um período de grande valorização e, nesse contexto, ocorre um ressurgimento do taylorismo, levando-nos a um “taylorsimo informático” ou “neo-taylorismo”. Ele aponta a modernização em nome de uma racionalização, eficácia, eficiência, desvelando o império da racionalidade econômica. Afirma ainda que a introdução do racionalismo tem garantido a longevidade do programa taylorano, permitindo que este seja considerado atual, sendo um verdadeiro “programa hiper-racionalista”. (LIMA, 2001, p.118). Aponta também que a ideologia de Taylor está presente em praticamente todas as escolas e correntes administrativas do século XX e ressalta que sua aceitação se dá por essa abordagem estar “travestida” de novos conceitos e de novas tecnologias (pós) modernos, em que ser moderno é ser eficaz (LIMA, 2001).

Segundo Lima (2001), há um movimento de ressignificação de conceitos, retirando todo seu potencial crítico e emancipador. Assim:

Autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante de eficiência econômica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso. (LIMA, 2001 p.120)

Sob essa perspectiva, há uma subordinação das administrações públicas a critérios de produtividade, eficiência e instrumentalidade, tendo o setor privado como modelo a ser seguido. Partem daí as tentativas de assegurar os direitos dos cidadãos pela lógica do mercado, com soluções mistas entre o público e o privado, com impactos recentes na educação. Nesse contexto, a alternativa da participação política, do debate público surgem como caminhos inaceitáveis, posto que são processos lentos, ineficazes e irracionais. Segundo o autor:

Tudo é afinal, uma questão essencialmente técnica e gestonária; a política é-lhe anterior e, em todo caso, apresenta-se como uma construção tendencialmente harmônica, porque assenta numa racionalidade técnica que ditará os cursos mais favoráveis, se não os únicos da acção. É nesse sentido a política do não – político. (LIMA, 2001, 121-2)

Para o autor, a participação, numa perspectiva neo-tayloriana, é fictícia, pois é entendida “como uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade.” (LIMA, 2001, p.132). Dessa forma, participação significa “integração e colaboração, e não representação e intervenção política”. (LIMA, 2001, p.133). Também o conceito de autonomia restringe-se a um mecanismo de articulação entre nível local e central na esfera institucional da educação escolar, e não representa a afirmação de orientações legítimas dos atores escolares.

No que diz respeito à participação, Motta (2003) aponta que as noções desta são oriundas dos valores democráticos, que visam o reconhecimento das pluralidades de uma sociedade, organização ou escola, tentando considerar os diferentes interesses. O autor afirma ainda que “participar não implica necessariamente que todas as pessoas ou grupos opinem sobre todas as matérias, mas implica necessariamente algum mecanismo de influência sobre o poder” (MOTTA, 2003, p. 371). Assim, o autor lembra da necessidade de conhecimentos e habilidades políticas para participação, alertando que não se pode esperar que estes estejam prontos antes da participação, pois são frutos também da própria experiência (MOTTA, 2003).

Para Arroyo (2008), a forma como a discussão da gestão democrática em sistemas escolares tem sido encaminhada por determinadas abordagens preocupa e produz “tensões que

não se limitam à escola nem ao sistema, mas aos valores, lógicas e interesses tradicionais no exercício do poder na gestão do público, do Estado, dos recursos, das políticas e das instituições.” (ARROYO, 2008, p.40). Ressalta também o processo de despolitização, no qual expressões como gestão "democrática" e "participativa" foram redefinidas por gestão 'consciente', 'compromissada', 'descentralizada', entre outros termos. Ele propõe ainda que nos “embates pela participação na eleição, nos conselhos e constituintes, prevalecem interesses mais imediatos, estão em jogo tensões mais intra-escolares do que grandes tensões por projetos de sociedade, de Estado e nação” (ARROYO, 2008, p.44).

Dessa forma, de acordo com Arroyo (2008), é necessário repensar a gestão das instituições públicas educativas. É necessária, também, uma luta por uma gestão de sistema público gerido por valores públicos, não criticando apenas as formas autoritárias de gestão, mas os princípios que legitimam essas instituições e o corpo normativo que as regula.

Com essas afirmações, é possível observar a confluência do pensamento de Lima (2001) e Arroyo (2008) no que se refere à redefinição de termos ligados à gestão democrática, participação e autonomia, que são esvaziados de seu papel crítico e alinhados à lógica gerencialista. Outro aspecto comum ao pensamento dos autores é a questão do esvaziamento político, pois para Lima (2001), a gestão tenta se mostrar neutra, não-política, e, para Arroyo (2008), as questões políticas foram sendo abandonadas pelas preocupações mais pontuais, localizadas. Assim, a radicalidade política da gestão democrática foi perdendo suas características iniciais.

Outro aspecto importante é que toda reforma ou mudança na estrutura ou na organização da instituição escolar e suas políticas interferem diretamente nas práticas dos atores que se relacionam com esta, desde alunos, pais, até os profissionais da educação em geral. No contexto da administração gerencial nas instituições escolares, essas mudanças têm um impacto maior na vida do professor, pois este tende a ser fragilizado em sua condição de trabalho pelas novas tendências de modernidade.

Com a adoção do modelo gerencial, é introduzida uma política de produtividade pautada pela eficácia e eficiência, na qual o trabalho do professor começa a ser quantificado por resultados numéricos, com as políticas de valorização profissional sendo substituídas por programas de abono salarial em função do desempenho dos alunos em testes padronizados (ARROYO, 2008; BALL, 2005; LIMA, 2001; FERNANDES, 2010). Em nome dessa eficácia e eficiência, o professor é privado de sua autonomia de trabalho, sendo cada vez mais limitado a seguir currículos e planejamentos pensados de forma externa à instituição escolar,

implantados de forma vertical e arbitrária, causando até mesmo uma crise na sua identidade profissional (BALL, 2005).

Nesse contexto, Ball (2005) faz a discussão das bases da cultura de gestão e de desempenho como duas das principais tecnologias de reforma educacional. Para ele, estas envolvem técnicas para organizar forças humanas em redes de poder, que “terminam por sonegar o espaço à constituição de identidade profissional dos professores como prática ético-cultural” (BALL, 2005, p.1). O autor discorre que, com as recentes reformas centradas na administração por resultados, já não há mais espaço para o profissionalismo, pois houve uma perda do sentido original da atividade docente. Em suas palavras:

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em – parte porque também tem importantes características estruturais e organizacionais -, em uma relação específica entre o profissional e seu trabalho [o qual] baseia-se na reflexão moral na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de “conhecimento moral” [...] e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido. (BALL, 2005, p.3)

Ball (2005) denuncia o surgimento de expressões como “novo profissionalismo”, “reprofissionalismo”, “pós-profissionalismo”, “profissionalismo pós-moderno”, afirmando que esses termos não são, de forma alguma, profissionalismo. Ball chama atenção para o gerencialismo nesse processo de extinção do profissional, pois esse modelo de gestão “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p.4).

1.4 As políticas educacionais no Estado de São Paulo

1.4.1 Políticas educacionais paulistas nos governos Montoro, Quéricia e Fleury (1983 - 1994)

As políticas educacionais do estado de São Paulo, ao longo do tempo, têm envolvido questões como autonomia, descentralização, participação, entre outras temáticas. Segundo Martins (2003), já em 1933, com o Decreto nº 5.884/1933, que reorganizou a estrutura educacional do estado de São Paulo, essas temáticas já estavam presentes. Tal decreto estava, em certa medida, em consonância com os princípios filosóficos expressos no

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁷, o qual, entre outros temas, enfatiza a questão da autonomia, apesar de os dois documentos terem sido redigidos pelo mesmo autor, Fernando de Azevedo.

Embora haja a presença da temática da autonomia, há décadas, nas políticas educacionais, Azanha (1993) alerta para os riscos da utilização de expressões como autonomia, gestão democrática e participação. Segundo o autor, essas expressões possuem um apelo político muito forte, mas podem sofrer um esvaziamento e ressignificação de acordo com o período e contexto em que se inserem, transformando-se em “meros slogans e não numa indicação de soluções” (AZANHA, 1993, p.38).

O autor argumenta que tais expressões ganharam muita importância no cenário educacional, consideradas quase que sagradas. Propiciaram, assim, uma corrente de pensamento hegemônica a seu favor, tornando-se impensável desconsiderar a necessidade e importância desses termos no que se refere à educação. Porém, enfatiza a necessidade de se considerar que essas expressões podem carregar muitos significados, os quais, ao longo do tempo, assumiram diferentes utilizações e sentidos. Azanha (1993) mostra essa perspectiva sobre o Decreto nº 5.884/1933, quando aponta:

Na sua abrangência incluía desde a organização administrativa e pedagógica das escolas rurais isoladas até a das escolas de formação do professor primário e secundário. Além disso, o Código também dispôs sobre a organização administrativa e técnica do antigo Departamento de Educação, único órgão a cuidar das questões educacionais do Estado na época. Contudo, em seus quase mil artigos (1992), o Código, numa única vez, cita que o professor deveria ter "autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia Contemporânea" (art. 239). Nenhuma referência foi feita à autonomia da própria Escola. (AZANHA, 1993, p. 38).

Apesar da discussão acerca da autonomia ocorrer desde a década de 30 e também considerando os apontamentos de Azanha (1993), foi com o governo de André Franco Montoro, em 1983, que, de fato, o Estado de São Paulo passou a incluir questões como descentralização e autonomia em sua agenda política. Esse período foi marcado pela abertura e mudanças na educação, pois o governo estadual ampliou as discussões por meio da promoção do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, além de elaborar o chamado *Documento n. 1*, que buscava reorientar as atividades da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Isso ocorreu em um momento que cresciam as pressões da sociedade civil em âmbito nacional por uma “transição do regime militar para um regime democrático que ampliasse as reformas legais e normativas que regulamentavam o Estado brasileiro”

¹⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi elaborado em meio ao movimento escolanovista, que abarcava posicionamentos filosóficos divergentes. Desse modo, a definição de autonomia e valorização do indivíduo não era consenso entre os signatários.

(MARTINS, 2003, p. 529). Nesse período, seguindo tendências internacionais e atendendo a demandas da área acadêmica e sindical, figuravam entre as principais pautas da agenda política educacional do governo paulista a promoção de reformas administrativas, a democratização da gestão da escola pública, a ampliação da oferta atendendo à demanda, mas com o foco na melhora da qualidade. (MARTINS, 2003).

A partir de 1985, medidas mais efetivas de descentralização administrativa e financeira começaram a ocorrer, entre elas, a municipalização dos programas de merenda e material escolar por meio de parcerias com as prefeituras. De 1986 em diante, com a eleição de Orestes Quécia, as políticas clientelistas e de interiorização foram se consolidando, levando ao Decreto nº 30.375/89, que Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. Este gerou impactos diferentes nos diversos municípios do estado, de acordo com as agendas políticas municipais e das relações político-partidárias entre o governo estadual e os municipais. Contudo, de forma geral, não garantiu a autonomia e descentralização, pois, na prática, o governo estadual ainda regulava as ações de forma centralizada. Como afirma Martins (2003),

[...] todos os programas e projetos desenvolvidos de 1983 a 1994, visando à descentralização baseada em medidas administrativas-políticas, resguardavam a esfera executiva estadual como instância articuladora dos recursos físicos e humanos (MARTINS, 2003, p.533)

Com isso, apesar dos esforços, as medidas referentes à autonomia e descentralização careciam de maior solidez e transparência na organização e participação das diferentes esferas do poder. A mesma autora ressalta que

Consagrou-se o uso equivocado do conceito de autonomia, compreendido como um processo de outorga de normas oficiais e medidas legais, e visto como mais um entre os muitos mecanismos de descentralização de medidas administrativas. (MARTINS, 2003, p. 535).

Nesse período, ampliaram-se as discussões acerca dos processos avaliativos, sendo a questão da repetência escolar vista como problema central, dado o caráter excludente e seletivo desse mecanismo. Essa discussão se intensificou nos anos seguintes, sendo uma das forças que impulsionaram a adoção de medidas contra a repetência, entre elas, o sistema de ciclos e da progressão continuada. Isso ocorreu na década seguinte, já sob o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo de Mário Covas Júnior.

Outra discussão que também teve início nesse período e se intensificou nos governos do PSDB foi a questão das avaliações externas, que tiveram início indiretamente em 1989, com apoio de instituições internacionais como Banco Mundial (MARTINS, 2003, p. 536). De forma geral, essas mudanças serviram de pano de fundo para as mudanças que

ocorrerem a partir de 1995, com a agenda política estabelecida pelos governos do PSDB em níveis estadual e federal, dando início aos mais de 20 anos de poder do PSDB no estado.

1.4.2 As políticas educacionais a partir de 1995: a hegemonia do PSDB

A partir de 1995, com a posse do governador Mário Covas Júnior, eleito por sufrágio universal, teve início o período hegemônico do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no Estado de São Paulo, que já perdura por mais de vinte anos. Nesse período, o Brasil passou por mudanças importantes no âmbito político e social, em que concomitantemente ao governo Covas, assume a presidência da república Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB. Esse panorama viabilizou um alinhamento na agenda política estadual e federal, dando força às mudanças que se pretendiam realizar em diversos planos políticos, inclusive na educação.

Em linhas gerais, o PSDB, apesar de seu início como partido de centro-esquerda, passa a adotar um novo modelo de administração pública, com medidas que se alinhavam com a chamada política de terceira via. Conforme discutido nos itens 1.1, 1.2 e 1.3, esse modelo de administração traz consigo uma concepção diferente de modelo de Estado, importando práticas de gestão da iniciativa privada para a administração pública. Baseado nos princípios de eficácia, eficiência e na administração gerencial, tal prática teve suas primeiras experiências no executivo federal a partir de 1995, porém, em São Paulo, as mudanças já vinham dos anos anteriores, como afirma Ramos (2016),

No Estado paulista, os três primeiros governos democráticos paulistas posteriores ao Regime Militar (Franco Montoro, Orestes Quércia e Luiz Antônio Fleury Filho), todos do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), já esboçavam ações fundadas nesse modelo (RAMOS, 2016, p. 549).

Isso ocorreu especialmente nas gestões de Orestes Quércia (1987-1990) e Luiz Antônio Fleury Filho (1990-1994) com a implementação de mecanismos do setor privado na gestão de sua rede de ensino, justificado pela proximidade que o PMDB procurou estabelecer com esse setor (RAMOS, 2016). No período de governo do PMDB no estado, Mário Covas é indicado para a prefeitura do município de São Paulo. Covas assumiu como prefeito biônico¹⁸ em 1983, sob indicação de Franco Montoro, sendo os dois ainda membros do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os quais posteriormente deixaram o partido

¹⁸ Nome com que ficaram conhecidos popularmente os parlamentares, governadores e prefeitos de alguns municípios que chegaram ao cargo por voto indireto ou por nomeação, algo que ocorreu dentro do período da Ditadura Militar no Brasil a partir de 1966. Disponível em: < <http://www.historiabrasileira.com/ditadura-militar/pacote-de-abril/>> acesso em: 16 de jan. 2017.

para participar da fundação do PSDB, em 1988. Vale ressaltar que apesar de nesse período assumir a Prefeitura Municipal de São Paulo por indicação, Covas já havia construído uma importante carreira política, tendo uma trajetória de lutas como um ferrenho opositor da Ditadura Militar, a qual cassou seu mandato de Deputado Federal em 1969.¹⁹

A proximidade política entre Covas e Montoro possibilitou, em alguns aspectos, o alinhamento das agendas políticas em seus mandatos estaduais. O processo, que havia se iniciado no governo Montoro, foi ampliado nos governos Quéricia e Fleury e posteriormente consolidado por Covas na gestão estadual, havendo, assim, em seu governo um sentido maior de continuidade do que de ruptura com os governos anteriores do PMDB (RAMOS, 2016). Segundo a mesma autora, apesar da proximidade, a implementação desse modelo gerencial só ocorreu, de fato, no governo do PSDB.

Segundo Martins (2003), a eleição de Covas ocorre no contexto de propostas gerais de reforma do Estado, focalizadas em novos paradigmas de gestão que visavam à reorganização estrutural e funcional. Essas propostas apresentavam metas como: privatizações, ampliação das parcerias com o setor privado, inclusive na prestação de serviços, diminuição dos quadros burocráticos estaduais e as reformas nos sistemas de educação e de saúde. Na educação, houve uma grande mudança a partir do Decreto nº 40.473/95, que institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, e do Decreto nº 40.510/95, que complementa o programa de reorganização, além do projeto chamado “Escola de Cara Nova” de 1996 (FERNANDES, 2010). Segundo Fernandes (2010), as mudanças propostas por esse projeto implicavam a transformação total na organização educativa, utilizando uma política de transformação técnico-estrutural, atingindo, assim, diretamente professores e alunos. Para Marsiglia e Duarte (2008), o documento Escola de Cara Nova demonstra a influência das ideias neoliberais e pós-modernas na concepção e elaboração de políticas da SEE de São Paulo.

Nesse cenário, as reformas educacionais que ocorreram no estado de São Paulo nesse período acabaram por introduzir conceitos econômicos e gerenciais na gestão das

¹⁹ Em sua trajetória política, Covas foi candidato a prefeito da cidade de Santos em 1961. No ano seguinte, foi eleito Deputado Federal pelo Partido Social Trabalhista (PST), de que foi Líder na Câmara. Em 1965, após a instauração do bipartidarismo, participou da fundação do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), pelo qual se reelegeu em 1966 e do qual foi Líder. Nessa condição, em 12 de dezembro de 1968, encaminhou a votação que negou licença ao Governo Federal para processar o então Deputado Márcio Moreira Alves, acusado de fazer um discurso ofensivo às Forças Armadas. Em janeiro seguinte, por força do Ato Institucional nº 5 (AI-5), teve o mandato cassado e os direitos políticos suspensos por 10 anos. Informações retiradas do site oficial da Câmara dos Deputados. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/MARIO%20COVAS%20biografia.pdf> >. Acesso em 23 de mar. 2017.

escolas, transferindo a responsabilidade pelas ações educativas a seus sujeitos, responsabilizando-os também pelo sucesso ou fracasso das propostas (FERNANDES, 2010; NOVAES 2009; RAMOS, 2016; MARSIGLIA e DUARTE, 2008). Esse modelo continuava a ter apoio e ser financiado por órgãos internacionais alinhados com as correntes de nova administração pública, nas quais se buscava formar alunos competitivos, alinhados com o capitalismo internacional, como afirmam Marsiglia e Duarte (2008),

O programa Reorganização das Escolas da Rede Pública, assim como vinha ocorrendo com projetos das administrações anteriores do governo de São Paulo, era financiado pelo Banco Mundial e, portanto, ajustava-se ao neoliberalismo. Esse programa era entendido como instrumento de formação de indivíduos para a força de trabalho que permitisse que estes contribuíssem no enfrentamento da competição internacional capitalista. (MARSIGLIA e DUARTE, 2008, p.14)

Com essa reforma e a implementação de suas propostas, diversas mudanças ocorreram. Para Fernandes (2010), as principais foram a adequação do fluxo escolar, o surgimento das classes de aceleração, a implementação do regime de progressão continuada, a recuperação de férias, os ciclos de aprendizagem, a reorganização da rede física em função dos ciclos, entre outras mudanças, criando uma avaliação externa a partir de 1996, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Segundo Fernandes (2010), essa reorganização da rede física pavimentou o caminho da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para Marsiglia e Duarte (2008),

Destacam-se o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, o projeto das salas-ambientes, a introdução de mudanças na concepção de avaliação, cujo mecanismo mais importante foi a instauração do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a reorganização da rede física escolar e o estabelecimento de um novo plano de carreira “com destaque para jornada de trabalho e jornada pedagógica, evolução funcional, escala de vencimentos por meio de enquadramento e extensão de benefícios aos inativos e pensionistas” MARSIGLIA e DUARTE, 2008, p.14)

Todo esse projeto articulado conseguiu trazer profundas alterações no sistema educacional de São Paulo, cumprindo seus objetivos iniciais no que se refere à reestruturação da educação em São Paulo. É nessa época em que ocorreu a maior reforma da história na educação paulista, trazendo alterações estruturais no modelo de administração, entre outros, como afirma Fernandes (2010),

Vinda de surpresa, a “Escola de Cara Nova” conseguiu cumprir seus objetivos, ao menos aqueles estabelecidos sob o ponto de vista institucional e oficial. A partir de sua implantação, o pacote reformista deu origem a uma série de alterações pedagógicas, administrativas e de gestão dos recursos financeiros na rede estadual de ensino. Em nenhuma outra ocasião, a educação paulista conheceu um pacote de medidas tão articuladas e capazes de alterar substancialmente as escolas como o que se apresentou naquele momento. (FERNANDES, 2010, p. 77)

No que diz respeito a transferências de responsabilidades, professores e gestores locais passam a ser responsabilizados pelo sucesso e, principalmente, pelo fracasso dos estudantes, por meio da chamada política de *accountability*. Segundo Brooke (2006), esta surge como resposta às exigências sobre o acesso aos resultados dos sistemas, divulgando informações das instituições escolares, responsabilizando gestores e equipe escolar como um todo pelo desempenho mensurado da instituição.

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006, p.378)

Após o primeiro governo de Mário Covas Júnior (1994 - 1998), houve uma sucessão de governadores do PSDB no estado de São Paulo, proporcionando a hegemonia do partido no estado de 1994 aos dias atuais. Em 1998, Covas foi reeleito por sufrágio universal pelo PSDB, governando o estado até 6 de março de 2001, quando faleceu no exercício do cargo. Com isso, assumiu o vice-governador, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, também do PSDB. Após concluir a gestão iniciada por Covas, Alckmin concorreu às eleições de 2002 para governador do estado, sendo eleito.

Na gestão Alckmin desse período (2002-2006), foram mantidos os princípios que orientavam a agenda política adotada no governo federal e estadual desde 1995, pautadas pela manutenção e intensificação de medidas alinhadas com a política de terceira via e com o gerencialismo. Fernandes (2010) observa que, nesse período, cada vez mais foi adotado um caráter julgador e comparativo entre as escolas, deixando, assim, de ser um “Estado Educador” e transformando-se, cada vez mais, em um “Estado Avaliador” ou “Regulador”, apresentando grande preocupação em relação à publicação de suas informações e indicadores. A esse respeito a autora ainda afirma que:

As novas medidas, implantadas entre 2002 e 2006, intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas. A já iniciada política de avaliação do desempenho das escolas e dos professores, que havia sido implementada por Rose Neubauer, foi intensificada. Expressões como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual. (FERNANDES, 2010, p. 79)

Durante o governo Covas e Alckmin, ocuparam a pasta da secretaria de Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002) e Gabriel Benedito Issaac Chalita (2002-2006). O cargo também foi ocupado por Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos em

um curto período, entre 2006 e 2007, já com a posse de Cláudio Salvador Lembo do Partido da Frente Liberal (PFL), então vice-governador, que assumiu após a declinação de Alckmin do cargo por ocasião das eleições presidenciais de outubro de 2006. Na gestão Neubauer, ocorreram as maiores alterações, iniciadas com implantação do programa “A escola de cara nova”, que trouxe consigo as reformas necessárias à adaptação da lógica gerencial no sistema de educação paulista. Segundo Ramos (2016), destacam-se as mudanças promovidas por Neubauer,

Destarte, podem ser destacadas dentre as principais ações de Neubauer na pasta da educação: a extinção do Programa Escola Padrão, criado pelo governo de Luiz Antônio Fleury Filho; a extinção das Divisões Regionais de Ensino e criação das Diretorias Regionais de Ensino; a criação do Programa Escola em Parceria; a organização do Ensino Fundamental em dois ciclos; a instituição do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental; a criação da política de Reorganização da Rede Física; a criação das Classes de Aceleração; implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município (municipalização do ensino); a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); a criação do Programa de Educação Continuada (PEC) e do Programa de Educação Continuada-Universitário (PEC-Universitário); a informatização da rede administrativa da educação, entre outras. (RAMOS, 2016, p. 551).

Para Ramos (2016), durante o período de 1995 a 2007, os secretários que ocuparam a pasta da Secretaria de Educação de São Paulo basicamente garantiram a manutenção do modelo estabelecido por Neubauer, com destaque para algumas reformas mais relevantes no período de Gabriel Chalita (2002-2006). Para Fernandes (2010), em 2002, o projeto “Escola de Cara Nova” já se encontrava em estágio avançado de implementação, estando praticamente consolidado, apesar de não atender às metas estabelecidas pelo próprio programa. Esses resultados ruins foram expressos por meio dos baixos resultados das avaliações externas como SARESP, além do surgimento de diversas pesquisas que municiavam a crítica ao modelo de gestão e suas reformas (FERNANDES, 2010).

No período de Gabriel Chalita (2002-2006), apesar da manutenção da ideologia e do modelo administrativo estabelecido nos anos anteriores, foram promovidas algumas mudanças. A partir do pacote de medidas intitulado “Escola do Acolhimento” (FERNANDES, 2010), foi estimulada uma melhor relação interpessoal entre professores, alunos, comunidade escolar, visando o fortalecimento do protagonismo do aluno e da cidadania. Dentre essas mudanças, destacam-se a de formação continuada e capacitação do corpo docente da rede como o Programa Letra e Vida, Programas Teia do Saber e Rede do Saber (NOVAES, 2009), Bolsa Mestrado, entre outras (RAMOS, 2016). Destacam-se também as medidas que visavam maior desenvolvimento e inclusão social a partir da utilização do espaço escolar, como o Programa Escola de Tempo Integral, Programa Escola

da Família, entre outros (RAMOS, 2016). Acerca das medidas desse período, Fernandes (2010) afirma que:

Entre as novas medidas que chegaram às escolas merecem destaque o Programa Escola da Família, Projeto Escola da Juventude, Ensino Médio em Rede, Programa de Formação de Professores “Teia do Saber”, além da aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais por meio de “capacitações” realizadas por meio de videoconferências. (FERNANDES, 2010, p. 80)

Nesse período, também foi intensificada a presença de elementos gerenciais focados na performance, como a política de avaliação de desempenho das escolas e dos professores, entre outras medidas (FERNANDES, 2010). Segundo Novaes (2009), apenas no ano de 2005 foram propostas mais de cem ações às escolas por diferentes órgãos ligados a SEE/SP. Novaes (2009) afirma ainda que, nesse época, surgiu a política de compensação financeira para os professores vinculada à participação nessas ações, em que explica,

As ações de curta e média duração, na maioria das vezes, foram desenvolvidas mediante a exigência de sínteses e relatórios, entregues nas Diretorias de Ensino. As de longa duração, geralmente associadas a projetos que demandam maior investimento financeiro e mobilização de professores, apresentaram um aparato de controle mais eficiente, como, por exemplo, maior destinação de verbas e recursos materiais às escolas envolvidas, além da promessa de concessão de uma premiação financeira, que em São Paulo convencionou-se a chamar de *bônus*, aos docentes e gestores das escolas envolvidas em tais ações. Cabe ressaltar que a vinculação entre o cumprimento de tais ações e a concessão do *bônus* nunca foi, de fato, efetivada, tendo em vista os critérios difusos e pouco objetivos utilizados, nesse momento, para a concessão desses *bônus*. (NOVAES, 2009, p. 16-17).

Ainda segundo Fernandes (2010), apesar da manutenção do mesmo partido no poder, da continuidade da racionalidade gerencialista e do alinhamento com a ideologia neoliberal, a política educacional desse período acabou sofrendo com a descontinuidade de programas e ações. Isso ocorre pela modificação nas políticas antes que estas estejam totalmente consolidadas, discutidas e avaliadas, pois cada secretário que ocupa a pasta tenta deixar sua marca, trazendo prejuízos à educação na rede paulista.

Durante o período de Cláudio Lembo, assume a SEE/SP Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, ficando até julho de 2007. Apesar do curto período na pasta, Maria Lúcia Vasconcelos trouxe significativas mudanças à política educacional estadual, sendo responsável pelo programa “Uma nova agenda para a educação pública”, lançado no início de 2007 (RAMOS, 2016). Esse programa estabelecia metas para a SEE/SP até 2010, sendo as principais:

[...] reduzir 50% das taxas de reprovação da 8ª série e do Ensino Médio; fazer programas de recuperação nos ciclos finais; melhorar em 10% as notas em avaliações nacionais e estaduais; atender 100% dos jovens e adultos do Ensino Médio com currículo profissionalizante; utilizar a estrutura de tecnologia da informação e da Rede do Saber para programas de formação continuada de professores na própria escola; descentralizar e/ou municipalizar o programa de

alimentação escolar (SÃO PAULO, 2007). Com isso, reforçava-se a ideia de construção de um modelo de escola reinventada e pautada pela qualidade (ESTADO DE SÃO PAULO, 2007). (RAMOS, 2016, p. 552).

Nas eleições de 2006, foi eleito para o cargo de governador do estado o também tucano José Serra, que governou de 2007 a 2010. Em seus primeiros meses de governo, Serra manteve Maria Lúcia Vasconcelos à frente da SEE/SP, efetuando a troca de secretário de governo apenas em julho de 2007, assumindo a pasta Maria Helena Guimarães de Castro. Esta, anteriormente, havia sido secretária executiva do MEC e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 1995 e 2002, cargos esses ocupados por ela durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também do PSDB (NOVAES, 2009). Em sua gestão, Maria Helena Guimarães de Castro criou novos programas como: Programa de Valorização pelo Mérito, programa Ler e Escrever, São Paulo faz Escola e Recuperação da Aprendizagem. Também foram aprovadas a nova proposta curricular para o Ensino Fundamental e Médio, além da inclusão de novos métodos de controle e aferição como a redefinição das matrizes de referência do SARESP; a instituição do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (RAMOS, 2016).

Maria Helena Guimarães de Castro ocupou o cargo até o fim de 2009, dando lugar a Paulo Renato Costa Souza no início de 2010. Em março de 2010, José Serra renunciou ao mandato para concorrer à presidência da república, assumindo o governo seu vice, Alberto Goldman, também do PSDB. Paulo Renato já havia sido secretário de educação no governo de Franco Montoro, e ministro da educação no governo Fernando Henrique Cardoso, o que pode ser visto como um indício do alinhamento e continuidade nos governos estaduais desde 1983. Ele ocupou o cargo apenas durante o ano de 2010, permanecendo como secretário até o fim do mandato de Goldman. Apesar do pouco tempo no cargo, Paulo Renato trouxe significativas mudanças, com ações de profundo impacto na rede estadual, em que Ramos (2016) destaca:

[...] a criação do Programa + Qualidade na Escola, que envolveu, dentre outras coisas: a criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo; as alterações no modelo de ingresso dos profissionais do magistério, com a introdução de curso de formação após o processo seletivo; e a criação de uma avaliação para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas. (RAMOS, 2016, p. 553).

Em 2010, Alckmin é novamente eleito governador do estado, para o período de 2011 a 2014. Nesse período assume a Secretaria de Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald, professor universitário que ocupava o cargo de reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) antes de ser nomeado secretário de educação do

Estado de São Paulo. Como nos períodos de seus antecessores, a ideologia neoliberal e as práticas gerenciais foram mantidas, entretanto, também houve mudanças em algumas abordagens por meio de seu pacote de medidas próprias. Segundo Ramos (2016), dentre as mudanças que implementou, destacam-se:

[...] a reestruturação da Secretaria da Educação; a reestruturação da carreira do magistério; a reformulação do programa de Valorização pelo Mérito; a implantação de uma nova divisão do Ensino Fundamental em três ciclos (do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano); entre outras. Apesar desse histórico e de suas nuances administrativas, o Estado de São Paulo conseguiu manter, desde 1995, coerência ideológica e sequência gerencial, sobretudo no campo da educação, como se verá adiante. (RAMOS, 2016, p. 553).

Voorwald deixou a pasta após uma crise política no final de 2015. Essa crise ocorreu em virtude da ocupação de várias escolas pelos estudantes da rede estadual e por uma série de manifestações e protestos de diversos setores da sociedade civil contrários ao programa de reorganização escolar, que foi oficializado pelo Decreto nº 61.672 de 30 de novembro de 2015. Depois de desgastado pelos protestos, o programa de reorganização escolar acabou sendo revogado quatro dias após sua publicação no Diário Oficial, pelo Decreto nº 61.692 de 04 de dezembro de 2015.

Em janeiro de 2016, José Renato Nalini assume a pasta, ocupando o cargo até o presente momento²⁰. Embora as ações em curso no âmbito da SEE/SP não permitam análises acerca de resultados alcançados, espera-se uma continuidade no sentido ideológico das políticas, porém com novos programas e novas ações que imprimam sua marca na gestão da educação, como seus antecessores fizeram. Em seu discurso de posse, é possível observar as tendências de participação e de ocupação do espaço escolar, sendo essas medidas alinhadas com as políticas anteriores.

Eu vou chamar todos aqueles que puderem colaborar para que nós possamos fazer com que a escola de São Paulo seja um lugar atraente. Um lugar onde a criança goste de estar, não só no período de aula, que ele frequente também no fim de semana, e que nós possamos usar a escola com seus espaços para exposições, para teatro, para concurso, para tudo aquilo que puder atrair (SEE/SP, 2016)²¹.

Em consulta ao sítio eletrônico da SEE/SP²², é possível observar que o programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011 permanece em vigor. Este

²⁰ Na presente pesquisa foram considerados dados e análises até o fim de fevereiro de 2017.

²¹ Informações obtidas no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/professor-jose-renato-nalini-assume-a-secretaria-da-educacao> > Acesso em: 17 mar. 2017.

²² Informações obtidas no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> > Acesso em: 17 mar. 2017.

estabelece metas para melhoria da educação e valorização de professores a partir de avaliações e comparações com índices externos, dando continuidade à política de avaliação externa, controle sobre processos e aprimoramento nos mecânicos de aferição desses índices.

Em síntese, na perspectiva do modelo de gestão, pode-se entender uma continuidade nas políticas educacionais do estado de São Paulo desde 1983 aos dias atuais (2016). Contudo, nas particularidades das políticas, programas e ações há uma descontinuidade que prejudica os possíveis avanços da educação paulista.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A música, como prática social, esteve presente em nosso território desde muito antes da chegada dos portugueses em nossas terras, sendo também essencial à cultura nas sociedades dos povos indígenas nativos que aqui habitavam. No entanto, essas práticas carecem de registros, tendo apenas alguns relatos e citações indiretas, havendo a necessidade de maiores pesquisas sobre o tema, as quais só passaram a ocorrer em larga escala muito tempo depois do Descobrimento. Isso ocorreu mais especificamente com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da antropologia e da etnomusicologia em meados do século XX, que concentraram esforços nos estudos dos povos indígenas e suas culturas, incluindo as práticas musicais.

Nesse sentido, Meneses Bastos (2007) discute a questão dos poucos registros da música indígena no Brasil e na América do Sul como um todo, região que, segundo ele, apresentou alguns dos relatos mais antigos sobre música de sociedades consideradas primitivas, mas que, durante um longo período, não teve avanços em pesquisas na área. Depois desse longo período, nas últimas décadas, houve um aumento de interesse e surgimento de novos estudos com essa temática. Segundo o autor:

A etnomusicologia das terras baixas da América do Sul, detentora de algumas das descrições mais antigas do mundo sobre “música primitiva” — as de Léry sobre canções tupinambá do Rio de Janeiro (de 1578 [veja 1980]) e Montoya sobre categorias do mundo sonoro-musical guarani (de 1639 [1876])¹ — não conheceu desenvolvimento moderno comparável, mesmo que de longe, àquela que teve como palco regiões como a África subsaariana, a América do Norte e o sudeste asiático. [...]. Durante os últimos trinta anos, porém, essa área acadêmica passou por um crescimento significativo que parece ter perspectiva de continuidade, particularmente no Brasil. Esse crescimento expressou-se pela publicação de monografias e outros tipos de textos etnomusicológicos — ensaios, artigos e outros — e outras especializações que encontram na música tema relevante (MENESES BASTOS, 2007, p. 293).

Apesar de as manifestações musicais já serem presentes nessas sociedades, a discussão acerca dessa temática, apesar de relevante, não é objetivo desse trabalho, sendo o intuito deste levantar o histórico da música enquanto parte de um processo educacional formal, institucionalizado, por meio de documentos, especialmente a legislação, o qual se deu, de fato, depois da chegada dos portugueses e com o início das atividades dos jesuítas.

2.1 O período jesuítico

Oficialmente, a música, dentro de um contexto mais amplo, sistematizado, catalogado e documentado, como parte integrante de um processo educacional, chega ao

Brasil com os missionários da Companhia de Jesus, da ordem dos Jesuítas²³, que desenvolveram suas atividades no Brasil entre 1549 e 1759.

A Companhia de Jesus, fundada pelo padre de origem basca Inácio de Loyola, foi oficialmente reconhecida pelo Papa Paulo III em 27 de setembro de 1540. Loyola pertencia a uma família nobre, recebendo uma educação voltada à erudição, e se voltou para questões religiosas depois de sua participação na guerra entre França e Espanha, ocorrida no início do século XIV. Inácio de Loyola foi o primeiro Superior da Ordem dos Jesuítas, desde a fundação da ordem até quando veio a falecer em 1556. Segundo Holler (2006), muitas características pessoais de Loyola foram incorporadas aos ideais da companhia: “Em vários aspectos da sua vida percebem-se os elementos que viriam mais tarde a caracterizar os ideais dos jesuítas: o altruísmo, o ideal de catequização e a dedicação ao estudo e à erudição.” (HOLLER, 2006, p. 32).

Seguindo a vocação pelo estudo e erudição, os Jesuítas desenvolveram um extenso sistema de educação, o qual influenciou diretamente o ensino desse período e dos séculos seguintes. Esse sistema era baseado no documento *Ratio Studiorum*, que surgiu como uma série de regras a partir de 1591, sendo concluído em 1599 (HOLLER, 2006). Esse código educacional elaborado pelos Jesuítas no final do século XVI passou a reger todas as organizações escolares da ordem. A *Ratio Studiorum* não apresentava apenas regras de organização, mas também um método de ensino detalhado, como modelos rígidos de aulas, avaliações, conteúdos, entre outros itens, inclusive questões éticas, morais e de comportamento. Ela estabelece também três cursos oferecidos pelos estabelecimentos jesuítas, o de letras humanas, o de artes e o de teologia (HOLLER, 2006).

Esse documento, bem como boa parte da Igreja Católica da época, tinha em suas concepções raízes muito fortes do pensamento e doutrina de São Tomás de Aquino, o qual tinha por base filosófica a chamada Escolástica de Aristóteles, linha teórica que foi seguida ao longo do período de existência da ordem dos Jesuítas (HOLLER 2006).

Em linhas gerais, a *Ratio Studiorum* apresentava uma perspectiva de conhecimento como verdade última, imutável, fechado, pronto, estanque, indiscutível, entendendo-o como algo que deveria ser cuidadosamente selecionado e transmitido. Ao professor, cabia a missão de transmissão do conhecimento, sendo o papel docente limitado a repassar o conteúdo de um currículo fixo e determinado, baseado na justaposição de disciplinas no qual “o programa de estudos compunha-se do *trivium*, abrangia a gramática,

²³ Fundada por Santo Ignácio de Loyola, essa ordem iniciou o processo de escolarização no Brasil.

retórica e dialética, e o *quadrivium*²⁴, que abrangia a aritmética, geometria, a astronomia e a música.” (ANASTASIOU, 2001, p. 1-2). O discente deveria assumir uma postura passiva, primando pela memorização dos conteúdos, devendo se manter sempre obediente a todas as regras, inclusive de condutas éticas e morais (ANASTASIOU, 2001).

Apesar de o modelo consolidado de ensino prever o ensino de música, segundo Holler (2006), a *Ratium Studiorum* não trazia especificações em relação à música, pois, apesar de apreciar e ser um grande amante da música, Inácio de Loyola acreditava que os padres deveriam se ocupar mais com outras atividades do que com os coros na igreja.

Os motivos para as restrições à música tinham um fundo prático: desde sua criação, um aspecto importante da Companhia de Jesus era o que chamavam de “cuidado dos bens espirituais”, ou seja, as atividades como catequese, pregação, confissão, comunhão e administração de sacramentos e a atuação junto ao povo, através da educação e obras assistenciais. Segundo Loyola, a música absorveria os padres e tiraria sua atenção do trabalho cotidiano (HOLLER, 2006, p.133).

Essa posição particular de Loyola nunca foi totalmente seguida, gerando fortes divergências com membros da Companhia provenientes de outras regiões da Europa e do mundo, onde a prática de coro nas igrejas já era consolidada, como nas regiões austro-germânicas, inclusive como parte estratégica de ação da Contra-Reforma. Isso gerou atritos no período inicial da Ordem, até a morte de Loyola (HOLLER, 2006).

No que se refere às práticas de aula, o modelo jesuítico apresentava uma metodologia também fixada, baseada em um modelo de aula expositiva, similar ao de uma palestra. Esse modelo foi orientado pelo modo parisiense, empreendido por Loyola em seu período de estudos em Paris. Sob influência da escolástica, as aulas eram organizadas em quatro momentos principais: 1) *Lectio*, que era o momento de leitura de um texto, com interpretação dada pelo professor, análise de palavras, destaque e comparação de ideias com outros autores; 2) *Quaestio*, momento em que o professor fazia questões aos alunos; 3) *Reparatio e disputatio*. Esse formato de aula também é discutido por Anastasiou (2001)

A sequência didática destas atividades era a de *exposição, argumentos a favor, argumentos contrários, e solução do mestre*. Neste método - chamado escolástico - visava-se a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim. (ANASTASIOU, 2001, p. 2).

Esse sistema, de forma geral, tinha como compromisso social a manutenção do *Status Quo*, servindo aos interesses diretos da Igreja Católica e ao Estado (ANASTASIOU, 2001).

²⁴ Estes compunham as Artes Liberais sendo o trivium mais voltado às disciplinas de humanidades, como a dialética, a gramática e a retórica, e o quadrivium, às disciplinas exatas, compreendendo a aritmética, a música, a geometria e a astronomia.

Seguindo o propósito de erudição e difundindo seu método, os Jesuítas fundaram diversos colégios pela Europa, inclusive em Portugal, sendo o primeiro deles fundado em 1541, atingindo cerca de 16 instituições só em Portugal até o século XVIII. Assim como ocorreu na metrópole, os Jesuítas não tardaram a chegar ao Brasil, sendo enviados por D. João III os primeiros missionários às terras brasileiras em 1549, com claros objetivos de atuação junto aos índios, como expõe Holler (2006):

No séc. XVI, o principal objetivo da presença dos jesuítas no Brasil era a atuação junto aos índios: sua conversão, o ensino do português e do cultivo da terra, sua habilitação para ofícios mecânicos e a modificação de seus hábitos considerados nocivos, como o nomadismo, a antropofagia e a poligamia. A presença dos índios aliados era de grande importância no início da colonização do Brasil. O conhecimento que possuíam da terra e da língua tornava-os necessários para a realização de atividades que os brancos não poderiam desempenhar, como a coleta de especiarias não cultivadas que cresciam nas matas, a condução de canoas em expedições e, sobretudo, a atuação como guerreiros, tanto contra inimigos indígenas quanto europeus. Dessa forma o trabalho dos jesuítas era de grande importância para a Coroa portuguesa, pois, além de ocupar as terras da colônia, trazia os índios para aldeamentos próximos dos centros urbanos e tornava-os capazes de desempenhar tarefas para os brancos. (HOLLER, 2006, p. 38)

Apesar do cumprimento dessas funções iniciais, logo os Jesuítas começaram a estabelecer as casas que se tornariam os colégios também no Brasil, os quais foram desenvolvidos e serviram de base da educação brasileira por um longo período. Segundo Holler:

As casas (ou residências) eram a princípio escolas de ler, escrever e contar, voltadas para os meninos índios e os filhos dos portugueses. Aos poucos começavam a oferecer estudos mais avançados e, com a dotação real e o reconhecimento oficial, passavam a colégios. Com o progressivo desenvolvimento dos núcleos urbanos, os colégios tornaram-se estabelecimentos voltados exclusivamente para a formação dos brancos, com alguns estudos para os escravos negros, sem a presença dos índios. No Brasil colonial, os colégios jesuítas eram praticamente a única possibilidade de ensino superior, possibilidade esta que desapareceria com sua expulsão e seria retomada somente no séc. XIX. (HOLLER, 2006, p. 40)

No que se refere ao ensino de música, desde 1549, com o envio dos primeiros missionários às terras brasileiras, essa prática ficou vinculada à religiosa, salvo algumas exceções. A música, então, era utilizada como ferramenta de auxílio pedagógico à missão de catequização dos nativos aqui residentes, voltada para a prática instrumental e ao canto, visando a execução nos cultos religiosos. Segundo Fonterrada (2008), os métodos de ensino musical utilizados pelos jesuítas no Brasil consistiam basicamente na repetição, memorização e formação de repertório, o qual era imposto, sem considerar a expressão local, mas sempre o europeu religioso, em que o ensino, em linhas gerais, era desprovido de qualquer caráter de apreciação estética.

Fonterrada (2008) afirma que esse quadro foi alterado apenas com a chegada da corte portuguesa no Brasil, quando a música deixa de estar presente predominantemente nas igrejas e cultos religiosos e passa a frequentar os teatros. Dom João IV era um grande apreciador de música e, devido a isso, financiou a vinda de diversas orquestras e companhias de óperas europeias, gerando um grande fluxo de músicos no Brasil. Atuaram no país, nesse período, diversos compositores europeus, dentre os quais se destaca Marcus Portugal, importante nome da música europeia, que havia estudado em Paris, como afirma Pacheco e Pinto (2013):

Marcos Portugal foi um dos mais importantes compositores portugueses de todos os tempos e é figura incontornável na história da música brasileira entre 1811 e 1830, período no qual atuou como compositor da Real Capela do Rio de Janeiro, entre outras atividades de primeira linha. (PACHECO e PINTO 2013, p. 136)

Ele foi encarregado pelo ensino de música dos príncipes da família real portuguesa, sendo inclusive professor de Dom Pedro I, o que influenciou diretamente as experiências composicionais do Imperador brasileiro²⁵.

De forma geral, a corte portuguesa tentava trazer ao Brasil as manifestações artísticas culturais de ponta da Europa, criando projetos nesse sentido, inclusive na criação da Academia Imperial de Belas-Artes, que trouxe profissionais reconhecidos para executar essa tarefa. Iniciou-se, assim, o processo de ensino de artes no Brasil, como afirma Barbosa (2010), “Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes do Instituto de França.” (BARBOSA, 2010, p. 16). Segundo a autora, muitos artistas famosos da época, partidários de Napoleão, inclusive Lebreton, um dos idealizadores do recém-inaugurado Museu do Louvre (1793), vieram ao Brasil após a queda do imperador francês, na tentativa de fugir das perseguições aos bonapartistas que tomaram conta da Europa naquele período. Essa ocasião gerou a oportunidade e o interesse desses profissionais virem ao Brasil, os quais, apesar de terem convites de outros países europeus, optaram por vir ao país. Esses artistas foram, de certa forma, arregimentados por Alexander Humdboldt, por meio de seu contato com o embaixador de Portugal em Paris. Nesse contexto, Lebreton juntamente com diversos artistas chegaram ao Brasil em 1816 com a missão de organizar o ensino das belas-artes no Brasil além de uma pinacoteca, o que ficou conhecido com a Missão Francesa (BARBOSA, 2010).

²⁵ Segundo Pacheco e Pinto (2013), Dom Pedro I e Marcos Portugal compuseram vários hinos, sendo alguns deles entre os mais importantes da história-luso brasileira destacando-se o *Hino Constitucional*, o *da Independência* e o *Novo Constitucional*. Nessas composições de D. Pedro I, nota-se a extrema influência de seu professor Marcos Portugal.

Todo esse movimento musical e artístico ocorreu na corte, enquanto nas escolas, desde a expulsão dos jesuítas, não houve nenhum planejamento sistemático, e suas práticas continuaram a vigorar indiretamente, como pode ser observado na análise de Barbosa (2010) a respeito da questão:

Embora ausentes das atividades educativas, eram os ecos de suas concepções que orientavam nossa cultura quando aqui chegou D. João VI, e oito anos depois quando chegou a Missão Francesa, havendo mesmo quem afirme que suas influências ainda ressoam entre nós. Isto se deveu ao fato de que nenhum sistema de ensino fora estruturado para substituir a bem organizada rede escolar jesuítica. Expulsá-los não significou, portanto, expurgar o país de suas ideias, que continuaram a germinar em virtude da ausência de ideias novas que substituíssem aquelas veiculadas pela ação missionária e colonizadora dos jesuítas no Brasil. (BARBOSA, 2010, p. 21-22).

Com a ausência de uma sistematização mais ampla da educação, o modelo jesuítico indiretamente perdurou até a separação de Portugal. Com isso, no plano musical, não houve o ensino de música sistemático na escola, mas um modelo que visava à produção artística; assim, o que ocorreu foi o surgimento das primeiras escolas específicas de música, os chamados conservatórios, como o Conservatório Nacional de Música²⁶, no Rio de Janeiro. Para Fonterrada (2008), de forma geral, a música na educação não-formal e informal no Brasil priorizou a formação do músico prático instrumentista, buscando o desenvolvimento técnico aplicado ao instrumento, valorizando o virtuosismo técnico, enquanto na educação formal foi dada maior atenção ao ensino de canto coral e às noções gerais.

2.2 Legislação no Império até a aprovação da LDB atual

Neste item, serão analisadas as leis, decretos-leis e decretos federais que abordaram a questão do ensino de música na história legislativa brasileira, desde o Brasil Império até o período contemporâneo. Os documentos que serão analisados estão explicitadas no quadro 1 a seguir.

²⁶ Fundado em 1845, atualmente, é o Departamento de Música da UFRJ.

Quadro 1 – Leis, decretos-leis e decretos federais que abordam a questão da educação, ensino de artes e música que serão analisados no presente trabalho.

Legislação	Tipo de Documento	Ano
Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte ²⁷ .	DECRETO	1854
Decreto Nº 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal.	DECRETO	1890
Decreto Nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.	DECRETO	1931
Decreto-lei nº 4.993 de 26 de novembro de 1942. Dispõe sobre a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.	DECRETO- LEI	1942
Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	LEI	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.	LEI	1971
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LEI	1996
Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica	LEI	2008
Lei nº 12.287 de 07 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.	LEI	2010

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

Nos itens a seguir serão discutidos esses atos normativos.

²⁷ Na citação de documentos antigos, foi mantida a ortografia original. Essa opção foi adotada para todo o presente trabalho.

2.2.1 Decreto Nº 1.331-A

Com a separação de Portugal, oficialmente a música só passa a fazer parte da escola brasileira com o Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro 1854, que “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (BRASIL, 1854). De forma geral, esse é o primeiro documento que oficializa e inclui o ensino de música na legislação brasileira. O documento não traz muitos detalhes sobre como deveria ser esse ensino, apenas explicita no seu art. 47 as noções de música e exercícios de canto como parte constante do sistema. Como pode ser observado no excerto abaixo:

CAPITULO III

Das escolas publicas; suas condições e regimen

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende:

A instrução moral e religiosa,
A leitura e escripta,
As noções essenciaes da grammatica,
Os principios elementares da arithmetica,
O systema de pesos e medidas do municipio.
Póde comprehender tambem:
O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,
A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,
Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,
Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,
A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercícios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes. (BRASIL, 1854).

Fonterrada (2008) discorre sobre a oficialização do ensino de música em escolas públicas do Brasil a partir do Decreto 1.331-A, em que segundo a autora, tal decreto trazia o ensino de música em dois níveis, não explicitando muitos detalhes para esse ensino.

Foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando porém, nada além disso. (FONTERRADA, 2005, p. 210).

Apesar de o Decreto 1.331-A ser restrito oficialmente ao município da Corte (Rio de Janeiro), serviu de referencial para a prática que foi difundida em outros lugares do Brasil, como afirma o Parecer do CNE/CEB nº 12/2013:

O Decreto nº 1.331, de 1854, no Regime Imperial, apresenta as primeiras definições, no âmbito da legislação educacional brasileira, para o ensino de Música nas escolas. Restrito ao Distrito Federal (Rio de Janeiro), ganha ressonância em outros centros educacionais do Brasil. (BRASIL, 2013, p. 3).

Apesar de oficializada apenas em 1854, segundo Fonterrada (2008), já era possível encontrar sua presença em algumas escolas, como a Escola de Santa Cruz e nas escolas em que o padre José Maurício²⁸ desenvolvia suas atividades. É possível também observar a presença da música nos currículos do Colégio Pedro II muito tempo antes do surgimento do decreto, como afirma Cunha Júnior (2008), e não somente da música, mas de outras formas de expressão artística, como desenho, entre outras práticas, a partir do Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838. No Regulamento de 1838, constavam também aulas de desenho, música e ensino religioso e aula de alemão no de 1841, ano em que também tiveram início as aulas de ginástica. (CUNHA JÚNIOR, 2008). A figura abaixo mostra o Capítulo XIX, que, em seu artigo 117, apresenta, em forma de tabelas, as disciplinas e atividades de acordo com as séries, em que as duas primeiras incluem o ensino de música:

²⁸ Padre José Maurício Nunes Garcia foi músico e compositor carioca que viveu de 1767 a 1830, destacando-se como um dos principais compositores do Brasil colonial pela qualidade de sua escrita composicional, bem como por sua vasta obra catalogada com cerca de 240 obras. Para mais informações, acessar site oficial do compositor, disponível em: < <http://www.josemauricio.com.br/>>.

Figura 1: Capítulo XIX, Art. 117. Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838. Colégio Pedro II Rio de Janeiro.

Ao final do mesmo documento é apresentada uma tabela com as disposições das disciplinas, como pode ser visto na figura 2:

Figura 2: Tabela anexa Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 que explicita o art. 117. Colégio Pedro II Rio de Janeiro.

<p style="text-align: center;">NAS DIVERSAS AULAS DO COLLEGIO, E A QUE SE REFEREM AS TABELLAS, DE QUE TRATA O ARTIGO 117.</p>									
MATERIAS ESTUDADAS.	1. ^a AULA.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	TOTAL.
Grammatica Nacional.....							5	5	10
Latim.....			10	10	10	10	5	5	50
Grego.....			5	5	5	3			18
Francez.....				2	2	1			5
Inglez.....			1	2	2				5
Geographia.....						1	5	5	11
Historia.....	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e Poetica.....	10	10							20
Philosophia.....	10	10							20
Mathematica {	Arithmetica.....					1	5	5	11
	Geometria.....			2	2				4
	Algebra.....		5						5
	Trigonometria { Mecanica..... }	3	6						9
Astronomia.....	3								3
Historia natural {	Zoologia..... }			2	2				4
	Botanica..... }								
	Mineralogia..... }								
Sciencias Physicas {	Chimica..... }	2	2	2					6
	Physica..... }								
Desenho.....						4	2	2	8
Musica vocal.....						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Segundo Cunha Júnior (2008), o Colégio Pedro II buscava oferecer uma formação diferenciada, de maior extensão e de formação integral do indivíduo, não sendo apenas um curso propedêutico visando o ingresso nas academias superiores do período, com claro foco

nas ciências humanas e artes, para a formação do indivíduo como distinção por meio das ciências humanas e das artes. Para o autor:

Naquele momento, não havia uma disputa acirrada entre os conhecimentos e seus agentes no Colégio e sim uma afirmação da centralidade das *letras* e da importância de cada uma das outras cadeiras, acessórias sim, todos concordavam, mas fundamentais ao *Homem de Letras* (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 109).

O mesmo autor prossegue em sua análise afirmando que:

A formação secundária oferecida pelo Colégio Pedro II esteve orientada durante boa parte do império por uma perspectiva educacional que enfatizava os conhecimentos de letras. Denominando de *educação litteraria*, esse modelo dava prioridade ao ensino das línguas clássicas e modernas, incorporava saberes científicos, bem como as *Belas Artes*: a música, o desenho e os *exercícios gymnasticos*. (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 125).

2.2.2 Decreto Federal nº 981 de 1890

Com a Proclamação da República, houve um período de profundas mudanças no Brasil, nos planos políticos, econômicas e sociais, o que levou a mudanças na legislação educacional. Essas mudanças visavam à maior sistematização e organização do ensino, inclusive o musical. Nesse contexto, surge, em 08 de novembro de 1890, o Decreto federal nº 981, que reorganiza a educação e “Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.” (BRASIL, 1890). No título II, estabeleceram-se as diretrizes das escolas primárias, e no art. 3º foi disposto sobre os conteúdos e disciplinas a serem lecionadas no primeiro grau:

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende:
 Leitura e escripta;
 Ensino pratico da lingua portugueza;
 Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos;
 Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria);
 Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil;
 Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural;
 Instrucção moral e civica;
 Desenho;
 Elementos de musica;
 Gymnastica e exercicios militares;
 Trabalhos manuaes (para os meninos);
 Trabalhos de agulha (para as meninas);
 Noções praticas de agronomia.

§ 1º Este ensino será repartido em tres cursos: o elementar (para alumnos de 7 a 9 annos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as materias. (BRASIL 1890).

Nota-se a presença da música e de outras atividades artísticas, como desenho, sendo desenvolvidas como atividades específicas, como componentes curriculares individuais, sendo disciplinas oficiais e garantidas em todas as séries das três etapas que compunham o primeiro grau. O mesmo decreto aborda o ensino primário de segundo grau, dispondo sobre as diretrizes para este no art. 4º:

Art. 4º O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende:
 Calligraphia;
 Portuguez;
 Elementos de lingua franceza;
 Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria;
 Geographia e historia, particularmente do Brazil;
 Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene;
 Noções de direito patrio e de economia politica;
 Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico
 Musica;
 Gymnastica e exercicios militares;
 Trabalhos manuaes (para os meninos) e
 Trabalhos de agulha (para as meninas).

Para o ensino primário de segundo grau, o Decreto prevê a continuação do ensino de música e de desenho, com mais especificações a este último, garantindo, assim, o ensino durante toda a formação escolar básica.

O ensino secundário é abordado no título V do referido decreto, no qual esse novamente reforça a importância do ensino de artes, expresso no ensino de música e desenho presentes como disciplinas obrigatórias também nessa etapa da educação, como pode ser visto no art. 26:

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:
 Portuguez;
 Latim;
 Grego;
 Francez;
 Inglez;
 Allemão;
 Mathematica;
 Astronomia;
 Physica;
 Chimica;
 Historia natural;
 Biologia;
 Sociologia e moral;
 Geographia;
 Historia universal;
 Historia do Brazil;
 Litteratura nacional;
 Desenho;
 Gymnastica, evoluções militares e esgrima;
 Musica. (BRASIL, 1890).

Além de afirmar o ensino de música, esse decreto traz informações mais específicas, organizando e esclarecendo melhor os direcionamentos para esse ensino. Esse decreto tem como uma de suas principais inovações a exigência de formação especializada do professor de música, o que, até então, não era exigido, garantindo a presença de um professor específico para o ensino de música para cada escola, como pode ser visto no art. 28:

Art. 28. Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores:
1 de desenho;
1 de gymnastica, evoluções militares esgrima;
1 de musica. (BRASIL, 1890).

Segundo Fonterrada (2008), o Decreto nº 981, com seu art. 28 representou a oficialização da profissão de educador musical no Brasil, sendo um marco histórico para a educação musical brasileira. Essa exigência levanta o debate sobre o tema, pois, desde então, muito se tem discutido a esse respeito, até os dias de hoje, mostrando, assim, a importância desse decreto para seu período.

Outro avanço desse decreto é o estabelecimento de uma carga horária definida da disciplina de música para o ensino secundário, que, no art. 30, estabelece a quantidade de horas/aula semanais para cada disciplina. Estabelece também quais séries deverão ter o ensino de música, em quais dos sete anos de ensino secundário a música é integrante do currículo do primeiro ao quinto ano, tendo duas horas/aula semanais. O referido decreto trouxe, assim, uma organização e sistematização do ensino de música nunca vistas antes na educação brasileira.

Segundo o Parecer do CNE/CEB nº12/2013, esse documento é o primeiro a abordar a música no período republicano considerando que, até 1929, não houve grandes alterações nesse tema, ratificando, assim, sua importância.

O Decreto nº 981, de 1890, apresenta as primeiras aspirações para a Música na escola do Brasil republicano; A legislação nacional dos anos seguintes não abrange qualquer definição sistemática para o ensino de Música na escola, mas diversas localidades incorporam propostas de ensino de Música e de prática musical no contexto escolar (BRASIL, 2013).

2.2.3 O Decreto nº 19.980 de 1931

No governo Vargas, surge o Decreto nº 19.980 de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário. Esse decreto aponta o colégio Pedro II como principal foco, mas se faz valer em outros estabelecimentos oficiais de ensino secundário. No que tange ao ensino de música, ratifica-o, direcionando-o com a criação do Canto Orfeônico. Este consistia basicamente em uma disciplina de canto coral coletivo centrado em repertório

de canções cívicas e folclóricas, que servia aos propósitos nacionalistas de Vargas, tendo forte carácter político (LEMONS JÚNIOR, 2011; FUCCI AMATO, 2007).

O decreto estabeleceu a música como canto orfeônico nos três primeiros anos dos cinco previstos de formação secundária fundamental, como pode ser observado no art. 3º. Vale ressaltar que, assim como a música, o desenho se faz presente nesse decreto, seguindo a tradição do ensino de artes representado por essas duas áreas, em que cada uma tinha garantida pela lei seu espaço específico.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:
 1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).
 2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).
 3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Ch imica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).
 4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.
 5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.
 (BRASIL, 1931).

Essa mudança na legislação vem da forte influência de educadores, artistas, políticos e intelectuais, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Gustavo Capanema, Mário de Andrade e Villa – Lobos. Este último veio a se tornar diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Como afirma Lemos Júnior (2011):

A Reforma de ensino de Francisco Campos em 1931 foi resultado da intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical e, em particular, do Canto Orfeônico na escola. Com esta reforma, o Governo Federal procurou expandir e tornar o ensino do Canto Orfeônico obrigatório na escola, não apenas no ensino primário, como também no ginasial. (LEMONS JÚNIOR, 2011, p. 279).

O Canto Orfeônico, nos moldes previstos pelo Decreto nº 19.980, esteve vigente na educação brasileira entre os anos de 1931 a 1946 e, a partir desse período, foi perdendo sua força paulatinamente, até sua extinção por completo com a Lei nº 5.692/71.

Em 1942, surge, então, o Decreto-lei nº 4.993, que dispõe sobre a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, o qual, sob influência de Villa-Lobos, tornou-se uma escola de formação de professores em canto orfeônico. Ou seja, novamente levanta-se a discussão sobre a formação específica do professor de música. De acordo com Pereira:

Villa-Lobos criou também o Departamento Nacional da Música e o Conservatório de Canto Orfeônico, instituído pelo Decreto-Lei 4.993 de 26 de novembro de 1942,

no prédio que hoje integra o campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uni-Rio, agora denominado Instituto Villa-Lobos. (PEREIRA, 2010, p. 18).

Todo esse empenho e interesse do governo Vargas na música e no seu ensino, criando escolas e desenvolvendo modelos, não era apenas pelo desenvolvimento musical da nação, mas pela crença que servia a um propósito político maior de Vargas, o fortalecimento do Nacionalismo. Nessa linha, Pereira (2010) afirma que:

O período ditatorial de Getúlio Vargas e o projeto de integração nacional influenciaram diretamente o ensino obrigatório de música em todos os níveis nas escolas, que passaram a cumprir um papel muito além de suas funções estéticas e pedagógicas, sendo utilizadas sobretudo como instrumento disciplinador e de propaganda governamental. (PEREIRA, 2010, p. 18).

Essa preocupação com a questão cívica pode ser vista na carta do ministro Capanema ao Presidente Vargas, em favor da criação de uma escola de formação de professores para lecionar o Canto Orfeônico. Na carta, é perceptível a preocupação muito maior com a influência ao Nacionalismo do que pelo próprio desenvolvimento musical dos alunos (MONTI, 2010), como segue:

Sr. Presidente:

A educação cívica da juventude tem, no canto orfeônico, um de seus meios mais adequados. Por isso, deverá esta prática educativa tornar-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário e nos de grau secundário. É de considerar que a Juventude Brasileira não poderá dar expressão viva e comunicativa às suas festas solenidades sem o canto patriótico e de músicas populares. Por meio do canto, não só se tornam sólidos os vínculos de unidade moral dentro da Juventude Brasileira, mas ainda pode ela conseguir exercer, nas famílias e no meio do povo, uma forte influência cívica, criadora de entusiasmo, de coragem, de esperança, de fidelidade. Como, porém ensinar o canto orfeônico, dirigir a sua prática de maneira constante, por todo país, nos estabelecimentos de ensino em que estudem crianças e adolescentes?

Somente por meio de um corpo de professores devidamente preparados. O projeto de decreto-lei, que ora tenho a honra de submeter à consideração de V. Excia., lança as bases de uma nova instituição federal de ensino, O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que deverá ser não somente nosso estabelecimento padrão da didática do canto orfeônico, mas também o centro de pesquisa e de orientação destinado a indicar a forma legitimada [por Villa-Lobos] de que se deverão revestir os cantos patrióticos e populares nas escolas brasileiras. Persuadido de que as medidas ora propostas ao juízo seguro de V. Excia. concorrerão de modo decisivo, para dar maior vida à organização da Juventude Brasileira, e maior fervor à formação cívica das crianças e adolescentes de nosso país, apresento-lhe os meus protestos de constante estima e de cordial respeito. Gustavo Capanema (CAPANEMA apud MONTI, 2010 p. 200).

Nesse período, segundo Fucci Amato (2007), a música, o rádio e o cinema foram elementos centrais nesses propósitos políticos, sendo tarefa difícil delimitar a linha de separação entre cultura e propaganda. Fucci Amato (2007) prossegue afirmando que:

Já a educação musical idealizada por Villa-Lobos ligava-se fortemente ao ideário nacionalista por ser guiada pelos ideais de divulgação da música brasileira e formação cultural da sociedade. Essa perspectiva pode ser notada não só nos arranjos de canções folclóricas e nas composições próprias, contidos no seu *Guia Prático*, como também na formulação que o maestro realizou de um verdadeiro

sistema de ensino musical que permitia a divulgação de uma música *de raízes brasileiras* no espaço escolar e extraescolar. Ademais, a concepção de educação musical em Villa-Lobos, baseando-se na incorporação de elementos muito fortes na cultura brasileira de sua época e concebendo a música como meio de renovação e formação moral, cívica e intelectual, tinha também o papel de legitimação e difusão da ideologia de quem a patrocinava, o governo de Getúlio Vargas. (FUCCI AMATO, 2007, p. 219).

A partir de 1945, a educação brasileira e, conseqüentemente, a música na escola começa a sofrer alterações em virtude de importantes mudanças sociais²⁹ ocorridas no período e, no caso musical, especialmente pela saída de Villa-Lobos da coordenação do SEMA em 1947. Esse processo de mudança na educação irá produzir efeitos apenas na década de 60, o que mostra a influência de Villa-Lobos mesmo após sua saída. Como afirma Pereira (2010):

[...] a herança dessa experiência permaneceria na memória da educação musical nas escolas do país. Ainda em 1960, todavia, é possível verificar a conservação do pensamento de Villa-Lobos institucionalizado na iniciativa da então chefe do SEMA, a Profa. Maria Augusta Joppert, que assinou a publicação de um livro de repertório para o ensino da música para a Escola Elementar - onde se revelam os objetivos educacionais iniciados no período do Estado Novo (PEREIRA, 2010, p. 22).

2.2.4. Lei Federal nº 4.024/1961

No governo do presidente João Goulart, foram estabelecidas novas diretrizes para educação a partir da discussão iniciada muito tempo antes, com o fim do Estado Novo, surgindo, então, a Lei Federal nº 4.024, publicada em 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. No que diz respeito ao ensino de artes e música, essa lei representa o início de um processo de enfraquecimento desses conteúdos na educação formal brasileira, pois não discute esses temas com profundidade, pelo contrário, faz apenas pequenas alusões. A lei nº 4.024/61 é a primeira, desde os anos 30, que não aborda a questão do ensino de música diretamente, mas apenas faz referência ao ensino de artes. Fica evidente que a referida lei induz a perda de espaço próprio da música, que passa a integrar uma grande área de artes, a qual nem mesmo esta teve seu espaço de fato assegurado. A lei basicamente prevê para o ensino primário o ensino de técnicas de artes aplicadas como extensão, como pode ser visto no art. 26:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. *Parágrafo único.* Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (BRASIL, 1961, p. 4).

²⁹ Fim da Segunda Guerra Mundial, queda de Vargas e do Estado Novo, entre outros fatos históricos.

Nota-se na expressão *iniciando-o em técnicas de artes aplicadas* a clara referência de que esses conteúdos não seriam vistos antes, sendo iniciados apenas nos anos de extensão, se o sistema de ensino tivesse interesse ou condições de realizá-lo. Vale ressaltar também que a expressão genérica *artes* não mais discriminava a linguagem, como desenho ou de música como era posto na legislação anterior. No que diz respeito ao ensino médio, a lei fixa as atividades complementares de iniciação artística, como pode ser visto no art. 38:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família; (BRASIL, 1961, p. 5 – 6).

No inciso IV do art. 38, nota-se a expressão *atividades complementares de iniciação artística*. Essa expressão designa um caráter secundário desses conteúdos, passando a serem chamados de atividades e não mais disciplina ou componente curricular. Existem ainda alguns agravantes, pois essas atividades são consideradas complementares, e, com isso, não fazem parte dos estudos principais. A expressão “iniciação artística” abre margem para interpretação de que não haveria garantias de um ensino de artes anterior a essa etapa da educação, bem como sugere ainda que os estudos dessa área seriam superficiais. Dessa forma, fica evidente a falta de relevância dada ao ensino de música e artes nessa lei, pois, além de indiretamente aglomerar diversas linguagens artísticas a integrarem um único espaço, não traz especificações a quais linguagens artísticas se refere e nem fica estabelecido se esse ensino é obrigatório. No Parecer do CNE/CEB nº 12/2013, também há essa afirmativa quanto à lei nº 4.024/61:

A Lei nº 4.024/61 (LDB), que trouxe novas definições para a educação nacional, não deu qualquer ênfase à proposta do canto orfeônico na escola. Ao contrário de outros documentos da legislação nacional vigentes até o final dos anos de 1950, nessa LDB não há referência ao ensino de Música. (BRASIL, 2013, p. 4).

2.2.5. Lei Federal nº 5.692/1971

No período da ditadura militar, no governo do General Emílio G. Médici, houve outra reorganização da educação, alinhando-a aos interesses políticos dominantes no período.

Nesse contexto, surge, então, a Lei federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Dentre os artigos, destaca-se o 7º, o qual dispõe sobre a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física e de Educação Artística, conforme pode ser observado:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, p. 2).

Com isso, há um processo de enfraquecimento da música como componente curricular, tornando-a, de fato, integrante de uma disciplina juntamente com outras grandes linguagens artísticas. Segundo Fonterrada (2008), essa lei levou a uma perda de espaço da música na escola como afirma:

[...] a citada lei extinguiu a disciplina de educação musical do sistema brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística. Note-se a expressão utilizada: *A disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e coloca-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; (FONTEERRADA, 2005, p. 218).

Essa lei, conforme foi disposta, gerou dificuldades em sua adaptação por parte das redes, pois, nesse período, não havia formação para professores de artes nos moldes previstos na lei, os quais surgiram aproximadamente três anos depois da sanção, ou seja, em 1974 (FONTEERRADA, 2005). Esses cursos visavam formar profissionais versados em quatro grandes linguagens artísticas, artes plásticas, música, teatro e desenho, e tinham, inicialmente, de dois a três anos de duração, tempo que pode ser considerado curto para a formação de profissionais em quatro grandes linguagens artísticas. Nota-se, dessa forma, a precarização na formação desses profissionais, algo que pode ser percebido ao longo do tempo no ensino de artes. Nesse sentido, Fonterrada afirma que:

O professor de educação artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. No início, a duração dos cursos era de dois ou três anos, para obtenção, respectivamente, das licenciaturas curta e longa. O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas na sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas. (FONTEERRADA, 2005, p. 218).

Essa mesma perspectiva é compartilhada e reafirmada pelo Parecer do CNE/CEB nº 12/2013, o qual estabelece que, entre os anos de 1971 a 1980, houve um enfraquecimento do ensino de música, a partir da ascensão do ensino de artes polivalente:

A Lei nº 5.692/71 trouxe para a legislação nacional a definição da “Educação Artística” como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus. Assim, com a Educação Artística consolidou-se o ensino polivalente das artes,

enfraquecendo a presença da Música como componente curricular na escola. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, atos normativos que regulamentam o curso de licenciatura em Educação Artística. O Parecer CFE nº 540/77 faz menção às formas do ensino de Música anteriores à Lei 5.692/71, limitado ao espaço da teoria musical ou do canto coral. (BRASIL, 2013, p. 4).

Esse cenário só começa a ser alterado com a atuação de pioneiros nas artes, como a professora Ana Mae Barbosa³⁰, entre outros profissionais, além do surgimento dos cursos de Pós-Graduação em música. Estes têm uma história recente: os primeiros surgiram no início da década de 80, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Apesar de, inicialmente, a produção acadêmica desses cursos ser voltada prioritariamente à prática interpretativa e ao desenvolvimento técnico na performance do instrumento, o interesse por educação musical foi crescente, especialmente com a expansão e disseminação de cursos de Pós-Graduação em Música ocorridos na década de 90, além da criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), pouco tempo antes, no final da década de 80, fortalecendo, assim, as pesquisas nessa área. Sobre esse período, o Parecer do CNE/CEB nº 12/2013 afirma que:

O surgimento da pós-graduação em Música no Brasil fortaleceu a pesquisa em educação musical, gerando estudos pioneiros sobre o ensino de Música na escola brasileira. Em 1987, é criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). O debate sobre o ensino das artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência. (BRASIL, 2013, p. 4).

Nesse contexto, surge, em 1991, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a qual levantou importantes discussões e trouxe uma contribuição muito significativa acerca do ensino de música, tanto na educação formal quanto na educação não-formal (BRASIL, 2013).

2.3. O ensino de música na Lei nº 9.394/96 e suas alterações

Com o fim da ditadura militar e o processo de reconstrução democrática, o Brasil passa por importantes mudanças políticas, sociais e econômicas. Nesse novo cenário, ocorre uma ampla reforma do Estado brasileiro, conforme discutido no capítulo 1 da presente pesquisa, surgindo uma nova Constituição, em 1988, e, em 1995, houve a criação do

³⁰ Primeira professora de artes brasileira a obter o título de doutorado em arte-educação. Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, Barbosa é largamente referenciada por sua proposta triangular de ensino de artes, sendo uma das principais referências citada nos PCN de artes brasileiros.

Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que reorienta as ações do Estado brasileiro.

Todo esse contexto leva a importantes mudanças na legislação, inclusive no que se refere à educação. Surge, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996). Essa lei trouxe ampla reforma na educação brasileira e, no que diz respeito ao ensino de artes e música, trouxe a consolidação do ensino de artes como disciplina, como pode ser visto no art. 26º no § 2º a obrigatoriedade do ensino de artes “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Esse texto original da LDB foi alterado em 2010, com a lei nº 12.287 que deu nova redação ao § 2º do art. 26, que ficou com a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) (BRASIL, 2010)³¹.

Fonterrada (2008) apresenta uma discussão a respeito da LDB de 1996, a qual na visão da autora, a LDB traz um significativo avanço ao ensino de artes, por elevá-lo a condição de disciplina

A LDBEN n. 9394/96 representa um importante passo na questão do ensino da arte na escola e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois, de acordo com ela, a arte passa a ser um componente importante do currículo; ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliações e *notas*, passa, agora, a merecer esse *status*, alinhada às outras disciplinas que compõe a grade curricular. (FONTEERRADA, 2008, p. 231).

Segundo o Parecer do CNE/CEB nº 12/2013, a LDB de 1996 fortaleceu o ensino de arte e as Diretrizes Curriculares que surgiram nos anos seguintes corroboraram o reconhecimento e valorização das diferentes linguagens artísticas,

Em 1996, o ensino de Arte é fortalecido pela sua inclusão na Lei nº 9.394/96 (LDB). Desde 1998, as especificidades das diferentes linguagens artísticas são reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas por esta Câmara de Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2013).

Apesar desse considerável avanço, o ensino de arte na vigência da LDB ainda não teve reconhecida importância e valorização, algo discutido por Requião (2013), Barbosa (2010) e Fonterrada (2008), entre outros autores.

³¹ Vale ressaltar que, em 2008, o art. 26 da Lei nº 9.394/96 também sofreu alteração, passando a vigorar acrescido do § 6º, que tornou obrigatório o ensino de música, tema a ser discutido no item 2.3.1.

A pouca importância dada ao ensino de artes não é algo exclusivo do período, mas algo que no Brasil tem origem séculos atrás. Barbosa (2010) discute o tema, reservando um capítulo específico de sua obra para a discussão sobre “a origem do preconceito contra o ensino da arte” (BARBOSA, 2010, p. 15). Segundo a autora, existe inclusive uma ausência de fontes para discutir a evolução do ensino de artes na escola de educação básica no Brasil, afirmando que:

As referências que se encontram sobre Arte na escola e seu ensino são pouco frequentes, esparsas e excessivamente gerais. Mesmo aqueles que refletido com maior agudeza sobre nossos problemas educacionais quase sempre deixam de lado o ensino da ARTE (BARBOSA, 2010, p. 13).

Essa situação de preconceito com a arte, segundo Fonterrada (2008), ainda é presente no meio escolar, pois a disciplina de arte e, consequentemente, as atividades do conteúdo de música são vistas como menos importantes pela comunidade escolar, entendidas apenas como atividades lúdicas, de auxílio e complemento a outras disciplinas ou de mera recreação,

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem que abrir seu espaço na comunidade escolar *a cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. (FONTEERRADA, 2008, p. 229).

Isso ocorre, entre outros, por dois principais fatores, apresentados por Fonterrada (2008). O primeiro deles vem pela questão histórica; por mais de trinta anos a arte foi definida como atividade e não como disciplina, e essa ausência e as concepções desse período, marcado pelo ensino tecnicista dos militares, ainda se refletem no período atual. Para a autora, “A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo” (FONTEERRADA, 2008, p. 229). O segundo ponto, ainda segundo Fonterrada (2008), decorre da forma como a LDB dispõe a respeito do tema, deixando lacunas para interpretações diversas que prejudicam o ensino de artes,

O próprio texto da LDB – vago e amplo demais – tem dado margem às diversas interpretações quanto ao ensino de artes por parte das secretarias de ensino, o que, sem dúvida prejudica a ação das escolas na implementação de atividades artísticas, que em muitos casos, podem ser bloqueadas pelas medidas decorrentes dessas interpretações. (FONTEERRADA, 2008, p. 231).

Nesse caminho de valorização das linguagens artísticas, os documentos federais que trazem os detalhamentos para o ensino de artes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997 EF I, 1998 EF II, 2000 EM), Orientações curriculares para o EM - Linguagens,

códigos e suas tecnologias (2006), Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (2013), trazem os conteúdos de quatro linguagens artísticas, sendo a música uma delas. Como na prática, a tradição e prevalência do desenho e das artes visuais continuou a se sobrepor sobre as outras linguagens, inclusive sobre a música; por isso, houve uma mobilização pelo ensino de música.

Nesse contexto, surge, por meio da campanha “Quero educação musical na escola”, uma mobilização da sociedade civil que levou o poder legislativo a propor mudanças para o ensino de música, como apresentado na introdução do presente trabalho. Segundo Pereira (2010), representantes desse movimento participaram de uma Audiência Pública no Senado em 22 de novembro de 2006, quando foi entregue à Comissão de Estudos do Senado Federal um manifesto, cujo texto afirma:

MANIFESTO PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes. A Música constitui-se como campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades almejadas pela LDBEN, conforme artigos transcritos a seguir: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” A atual LDB-EN, embora indique a obrigatoriedade do “ensino de arte”, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, quando a Universidade já possui formação de professores específica em cada uma das artes (Visuais, Música, Teatro e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. A Resolução CNE/CES 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, reconhece somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área. Diante desse quadro, solicitamos:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;
- a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;
- a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país

sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e
 - a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica. Rio de Janeiro, setembro de 2006 (apud PEREIRA, 2010, p. 55).

A partir desse manifesto foram ampliadas as discussões sobre o ensino de artes e música, o que levou à elaboração de três Projetos de Lei no Senado Federal relacionados com o tema, ainda ano de 2006. O Quadro 2 a seguir apresenta os projetos de Lei relacionados à campanha “Quero educação musical na escola” que resultaram na aprovação da Lei nº 11.769/08 sobre o ensino de música. Esses projetos de Leis foram selecionados a partir da relevância de suas propostas em confluência com as discussões entre sociedade civil e poder público realizadas a partir da referida campanha.

Quadro 2 – Projetos de lei do Senado relacionados ao ensino de música na escola, elaborados e protocolados no ano de 2006.

Projeto de lei	Origem
330/06 – Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.	Roseana Sarney (Senado)
337/06 – Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de artes a obrigatoriedade da Música, Artes Plásticas e das Artes Cênicas.	Roberto Saturnino Braga (Senado)
343/06 - Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.	Roberto Saturnino Braga (Senado)

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

O PLS nº 337/2006, de autoria do então Senador Roberto Saturnino Braga, previa, de certa forma, a fragmentação da disciplina artes, trazendo a obrigatoriedade de três linguagens de artes, música, artes plásticas e artes cênicas, cada qual ministrada por professores de formação específica, além de abordar a ampliação da formação de professores

nessas áreas (BRASIL, 2013). Os outros dois Projetos de Lei do Senado Federal caminham no sentido mais específico ao ensino de música, o PLS nº 343/2006 e PLS nº 330/2006.

O PLS nº 343/2006, segundo Pereira (2010), surge como resultado da participação intensa dos então Senadores Roberto Saturnino Braga e Cristovam Buarque nas Câmaras Setoriais bem como em todo o processo de discussão entre poder público e sociedade civil.

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº , DE 2006

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art.26.....
 §
 2º
 I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o
 II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.
 (NR)”

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes. A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todavia, a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores.

Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área. Diante disso,

conclamo os nobres colegas parlamentares a apoiarem essa iniciativa, em prol do aprimoramento da formação cultural do nosso povo.

Sala das Sessões,

Senador Roberto Saturnino Braga

Senador Cristóvam Buarque

Senador Sérgio Zambiasi

Senador Romeu Tuma

Senador Leonel Pavan

Senador Juvêncio da Fonseca (BRASIL, 2006a).

Esse documento foi registrado em 20 de dezembro de 2006, como PLS nº 343/2006.

O terceiro projeto ao qual se refere nesta pesquisa é o PLS nº 330/2006, elaborado pela então Senadora Roseana Sarney, registrado no dia 14 de dezembro de 2006. Segundo Pereira (2010), esse projeto abordava a questão do ensino da música, apresentando redação idêntica ao do PLS nº 343/2006. Por isso, o referido autor aponta para uma possível cópia da redação, informando também sobre a ausência da Senadora na audiência que ocorreu nos dias próximos ao registro do projeto, como pode ser visto no excerto abaixo:

O primeiro evento, o do aparecimento de um Projeto de Lei que surgiu sem o prévio conhecimento do setor ou da CE, indicava tratar-se da reprodução integral do texto originário, o do PLS343, evento surpreendente e desagradável para os envolvidos no processo. À surpresa geral, seguiu-se, dentro do setor de músicos e educadores musicais, a reação de indignação; a leitura do texto do PLS330/2006 assinado pela Senadora Roseana Sarney revelou tratar-se de cópia integral do texto do PLS343/2006, reconhecido como o mesmo redigido pela Profa. Dra. Luciana Del Ben e apresentado exclusivamente para CE, incluindo a Justificativa, cada palavra, cada letra do texto que fora publicado pela imprensa escrita meses antes, quando da publicação do Manifesto. O PLS343, criado dentro do âmbito da CE, em parceria com o GT e assinado por 6 Senadores integrantes desta Comissão, consistiu no documento reconhecido pelo setor musical como o produto legítimo da parceria da sociedade civil com o poder público. Cabe destacar que a Senadora Roseana Sarney não esteve presente na Audiência Pública de 22 de novembro de 2006. O PLS 330/2006 então passou a ser conhecido no setor como o “clone” (do PLS343/2006). (PERREIRA, 2010, p. 69-70).

Em 28 de fevereiro de 2007, a Senadora Roseana Sarney solicitou o apensamento do PLS nº 330/2006 ao PLS nº 337/2006 e ao PLS nº 343/2006. Em suma, o PLS nº 343/2006 foi preterido por ter sido considerado de texto idêntico ao PLS nº 330/2006 pela relatora, Senadora Marisa Serrano (PERREIRA, 2010). No início de 2008 o projeto foi submetido à Câmara dos Deputados como PROJETO DE LEI N.º 2.732, DE 2008 (Do Senado Federal) PLS nº 330/2006 Ofício nº 2/2008, o qual veio a se tornar a Lei Federal nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

2.3.1 Lei nº 11.769/08

A Lei Federal nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, foi fruto de ampla discussão entre poder público e sociedade civil, com ampla participação das entidades que representam a atividade de ensino musical no Brasil como apontado na introdução. Pela sua importância para o tema desta pesquisa, faz-se necessária a sua transcrição na íntegra:

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO 2008.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

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

- “Art.26º.....§
- 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º - O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (VETADO)

Art. 3º - Prazo de 3 anos para a adaptação dos sistemas

Art. 4º - Vigência da lei a partir da data de sua publicação

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da independência e 120º da República (BRASIL, 2008).

Analisando a redação da lei, é perceptível que esta apresenta um texto sucinto, com apenas quatro pequenos artigos. O primeiro dispõe sobre a música como conteúdo obrigatório na educação básica; o segundo, sobre a formação específica do professor na área, o qual foi vetado; e terceiro e quarto dispõem sobre prazo de implementação e a vigência da lei. Isso abre a discussão, pois, por um lado, a lei garante maior autonomia às redes de ensino para se organizarem da melhor forma que entenderem, algo necessário considerando as especificidades de cada rede estadual e municipal, as quais, sabe-se que tem realidades diversos e plurais, necessitando, assim, de processo próprios. Por outro lado, segundo autores como Sobreira (2012) e Requião (2013), a lei informa pouco sobre os procedimentos a serem tomados, o que gera divergências e dificuldades em sua implementação.

Na comparação entre as intenções iniciais do movimento pela volta da música na escola, dos projetos de lei do Senado e o que foi de fato efetivado na lei, é perceptível um esvaziamento das propostas iniciais. Pereira (2010) analisa o texto final do projeto apontando

o enfraquecimento das propostas iniciais levantadas nas discussões entre sociedade civil e poder público nas câmaras setoriais e nos eventos que foram realizados nesse sentido. Essas discussões chegaram a conclusões comuns de reivindicações após dois anos de intensos debates, as quais previam dois pontos específicos: 1) a exigência de professor com formação específica para o ensino de música; 2) criação de uma disciplina específica de música. Esses dois pontos não se concretizaram, pois o primeiro, que constava no art. 2º, e o segundo item não foram contemplados na redação final do PLS nº 330/06. Com isso, as duas principais bandeiras defendidas pelo movimento não vieram a se concretizar na lei, como afirmam os autores Pereira (2010) e Sobreira (2012).

No que se refere ao veto do artigo 2º, o texto de justificativa basicamente questiona a expressão “formação específica na área”, como pode ser vista na transcrição abaixo:

MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art.62.
...

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a

diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional. (BRASIL, 2008b)

A esse respeito, Alvarenga e Mazzoti (2011) apresentam uma ampla discussão, apontando que a justificativa do veto basicamente questiona a expressão “formação específica na área”. Essa expressão impediria profissionais sem formação acadêmica ou oficial em música, mas de reconhecida prática, de ministrar tal conteúdo. Segundo os autores, essa justificativa se mostra frágil e controversa, pois contraria o artigo 62 da LDB, que, em linhas gerais, prevê a formação em nível superior para os profissionais de educação, salvo em casos de contratações precárias, tornando inconsistente a justificativa do veto.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse mesmo sentido os autores Alvarenga e Mazzoti (2011) ainda comentam que:

As razões ao veto centram-se na compreensão da “formação específica na área”, pois, de acordo, com a mensagem o seu significado é indefinido e ambíguo. Além disso, refere-se ao Artigo 62 da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem indicar, com clareza, a articulação entre o referido Artigo e o entendimento que o termo “formação específica” abrange, se formação musical, pedagógica em música ou de outra categoria. Na justificativa, comenta-se acerca de uma formação “acadêmica” em música, ou seja, formação universitária, não necessariamente a formação pedagógica realizada nos cursos de licenciatura, o que aumenta a polissemia. Portanto, é necessário observar a relação atribuída entre o Artigo 62 e a designação “formação específica na área” (ALVARENGA, MAZZOTI, 2011, p.53).

A análise de Pereira (2010) sobre o veto aponta duas questões principais. A primeira corrobora a análise de Alvarenga e Mazzoti (2011) no que diz respeito à contrariedade que a justificativa de veto traz em relação ao art. 62 da LDB, ratificando que esse texto, como está posto, abriria possibilidades de discussões acerca de músicos sem formação comprovada pleitearem o ensino de música nas escolas. A segunda questão que Pereira (2010) discute a respeito do veto é que este parece ser motivado por considerar que a exigência do ensino de música ser realizado apenas por profissionais da área seria uma medida corporativista, sendo assim considerado contrário ao interesse público.

A indicação de veto Presidencial pelo parecer do Ministro de Estado da Educação não encerra a questão e sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada, o que não é objeto deste estudo. Todavia, cabem aqui algumas considerações: a justificativa do veto transparece a impressão para o leitor, que o entendimento da

parte do MEC quanto ao Artigo 2º foi de que tratava-se de um instrumento corporativista, onde na justificativa do Ministro lê-se “...decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público”, ao artigo que pretendeu dar uma regulamentação coerente à formação do educador musical vigente no país, sugerindo inclusive que o Ministro da Educação afirma que os músicos, sem distinção quanto à sua formação (formal ou não-formal), estariam aptos a ministrar as aulas do ensino básico nas escolas, o que parece estar em conflito com o Artigo 62 da LDB 96. (PEREIRA, 2010, p. 101).

Pereira (2010) ainda levanta a hipótese de que o veto teria por objetivo facilitar a adequação das redes à nova lei, mediante a dificuldade de contratação súbita de profissionais específicos, como afirma:

Ainda como hipótese, considere-se que a presumida motivação do veto ao artigo 2º. poderia ser a necessidade de flexibilizar as contratações de professores, como uma medida excepcional para fazer frente à demanda criada subitamente pela sanção da Lei. (PEREIRA, 2010, p. 101).

Segundo Pereira (2010), houve uma tentativa pelas entidades envolvidas no processo de reverter o veto, o qual acabou sendo mantido, encerrando a discussão e todo o movimento pela educação musical na escola. Como relata:

No dia 19 de agosto é publicado pela Sub-Secretaria de Coordenação Legislativa do Congresso Nacional (SSCLCN) da Câmara dos Deputados, a mensagem: Matéria vetada parcialmente-VET 37/2008, e no mesmo dia, publicado pela Secretaria de Expediente do Senado Federal (SEXP), a mensagem: TRANSFORMADA EM NORMA JURIDICA COM VETO PARCIAL (PR) PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SANCIONADA. LEI 011769 DE 2008. (Vetado, parcialmente. vide MSG 00622 de 2008). DOU - 19/08/2008 PÁG. 00001 e 00003. Sancionada em 18/08/2008. À SSCLCN. No Rio de Janeiro, a reação se deu pela convocação de uma reunião com a participação de vários músicos, educadores musicais, diretores de instituições musicais e educacionais, assim como do Ex-Senador Roberto Saturnino Braga, no auditório da ABM - Academia Brasileira de Música, para um debate aberto sobre o veto ao Artigo 2º. Da Lei 11.769/2008. A comunidade é orientada sobre as chances de rejeição ao veto na Câmara: baseando-se na prática do Congresso Nacional dos últimos anos em relação à relatoria dos vetos Presidenciais, praticamente nenhuma. No dia 28 de agosto, é encaminhado à Mesa Diretora da Câmara o ofício nº 481/08 (CN) solicitando a indicação de membros que deverão integrar a Comissão Mista incumbida de relatar o veto. Finalmente, no dia 15 de maio de 2009, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, através do Ofício nº 164/2009-CN, comunicou o resultado da apuração do veto presidencial na sessão conjunta realizada no dia 6 de maio, publicada na Ata DCN de 07 de maio de 2009: MANTIDO O VETO PARCIAL Nº 37/08 APOSTO A ESTE PROJETO Nesse estágio, encerram-se os trabalhos no âmbito do Poder Legislativo, em relação à campanha “Quero Educação Musical na Escola”, pelo Projeto de Lei construído pelos setores representados pelo GAP, iniciados em novembro de 2006 e em parceria com a Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal. Foram transcorridos apenas 21 meses, desde a audiência pública de 22 de novembro, que gerou o PLS343/2006 e o seu “clone” PLS330/2006, até a sanção presidencial à Lei 11.769/2008 em 18 de agosto de 2008. (PEREIRA, 2010, p. 101-102).

2.3.2. Lei nº 13.278/16

Conforme descrito no item 2.3 do presente trabalho, em 2006, surgiram três projetos de lei no Senado que discutiam a temática do ensino de artes. Dois destes tinham o foco no ensino de música, PLS nº 330/06 e nº 343/06, e o PLS nº 337/06, que discutia a obrigatoriedade de três linguagens artísticas: música, artes plásticas e artes cênicas.

A pedido da Senadora Roseana Sarney, em 28 de fevereiro de 2007 houve o apensamento dos PLSs nºs 330, 337 e 343 de 2006, através do requerimento nº 121/07, os quais passaram a tramitar conjuntamente por versarem sobre a mesma matéria. Em 20 de setembro do mesmo ano, o senador Cristovam Buarque solicitou através do Requerimento nº 1.079, de 2007, o desapensamento do PLS nº 337/2006 dos PLSs nºs 330, 343 de 2006, que tiveram sua tramitação conjunta autorizada por decisão publicada no Diário Senado Federal de 01 de março de 2007. Com isso o Projeto de Lei do Senado nº 337, de 2006, passa a ter tramitação autônoma, enquanto que os PLSs nºs 330 e 343, de 2006, continuam a tramitar em conjunto.

Depois de quase dois anos e meio do desapensamento, o PLS nº 337/06 teve prosseguimento, sendo aprovado o parecer na comissão em 02 de março de 2010 e, em 10 de março de 2010, ocorre a leitura e encaminhamento à publicação do Parecer nº 144, de 2010-CE. Este teve como relatora a Senadora Rosalba Ciarlini, concluindo favoravelmente à matéria com apresentação das Emendas nº 1 a 2 - CE. Decorrido o prazo regimental, não houve interposição de recurso, sendo aprovada terminativamente e encaminhada à Câmara dos Deputados, conforme publicado em 20 de março de 2010³².

O projeto foi apresentado na Câmara dos Deputados em 24 de março de 2010 como PROJETO DE LEI Nº 7.032, de 2010 (Do Senado Federal) PLS nº337/2006 Ofício nº 393 SF. Esse projeto passa então por um longo percurso entre mesa diretora da Câmara dos Deputados, plenário, coordenação de comissões permanentes, comissão de educação e cultura, comissão de educação, comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, chegando a sanção em 2 de maio de 2016 como Lei Ordinária nº 13.278/16, com a seguinte redação:

³² As informações sobre a tramitação foram obtidas nos portais oficiais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Câmara dos Deputados. Disponível em: <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941&ord=1> Acesso em: 19 de mar. 2017. Senado Federal. Disponível em: <
<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>>. Acesso em: 19 de mar. 2017.

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

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

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

“Art. 26 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

A Lei nº 13.278/16 altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96 (LDB), que dispunha sobre o ensino de música segundo a redação dada pela Lei nº 11.769/08, revogando-a. Contudo, não há um retrocesso no ensino de música, mas sim um avanço para as outras linguagens, pois a sanção da Lei nº 13.278/16 traz, na prática, a inclusão da obrigatoriedade de outras três linguagens de artes, juntando-se à música, que já havia se tornado obrigatória por meio da Lei nº 11.769/08. Esse fato reforça e legitima ainda mais a discussão acerca da lei que trouxe a obrigatoriedade da música, pois esta, indiretamente, fomentou a discussão e abriu caminho para a obrigatoriedade das outras linguagens, sendo essa lei uma precursora de todo esse movimento.

2.3.3 A reforma do Ensino Médio: Medida Provisória nº 746/16 e Lei nº 13.415/17

Durante o ano de 2016, a política brasileira sofreu um período de turbulência e instabilidade, marcados pelo processo de impeachment da Presidente da República Dilma Rousseff (PT). Em 17 de abril de 2016, a Câmara dos Deputados autorizou a instauração desse processo, sendo encaminhado ao Senado Federal. Em 12 de maio de 2016, o Senado brasileiro aprovou a abertura do processo de impeachment, o qual foi sacramentado pela mesma casa em 31 de agosto de 2016. Com isso, assumiu a presidência o então vice-presidente Michel Temer (PMDB). Com a crise política instaurada, agravada pela crise econômica, Temer buscou impor uma nova agenda política que atendesse aos anseios do

empresariado, alinhada com o grande capital, promovendo o desmonte de políticas sociais em nome de uma austeridade econômica, ocasionando diversas mudanças, inclusive na educação (FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT STIFTUNG, 2016).

Nesse contexto, o governo federal estabelece mudanças no ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Depois da tramitação e aprovação na Câmara dos Deputados, em 13 de dezembro de 2016, e no Senado, em 08 de fevereiro de 2017, a reforma do Ensino Médio foi sancionada como Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Vale ressaltar que a passagem da MP 746/16 pelo Congresso permitiu que algumas medidas fossem atenuadas, diminuindo, mas não eliminando os prejuízos aos diversos componentes curriculares, incluindo arte e música. Esse abrandamento de algumas medidas se deve, em parte, às pressões populares de diversos setores da sociedade civil, bem como entidades ligadas à educação no esforço contrário a essa medida.

Um exemplo dessas tensões e disputas e da atenuação desses prejuízos pelo congresso é a alteração do art. 26 § 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB). Anteriormente à MP 746/16, este oficializava o ensino de arte como “componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica”, com redação da Lei nº 12.287, de 2010. Na MP 746/16, o texto é alterado, substituindo a expressão “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” para “componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental.” Na prática, essa alteração retiraria a obrigatoriedade do ensino de arte e consequentemente de música no ensino médio. Contudo, na versão final da Lei nº 13.415/17, o art. 26 §2º fica: “art. 26 §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017). Nessa versão, há um enfraquecimento dos componentes curriculares arte e música, pois não especifica a obrigatoriedade em todos os níveis, porém não exclui a possibilidade desta existir no ensino médio.

Outras importantes mudanças ocorreram com a MP 746/16 e, apesar de sofrerem algumas alterações no texto final da Lei nº 13.415/17, acabaram muito próximas da ideia original da MP 746/16. Isso ocorreu no art. 36 da LDB, que em seu item I aborda a questão do ensino de arte. Antes da MP 746/16, o artigo apresentava a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
I destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, 1996)

Com a MP 746/16 o texto é alterado, reduzindo o item I apenas para a expressão “Linguagens”. O termo tem sentido amplo, dando margem para interpretação de seu significado, abrindo caminho para a não inclusão das artes. Já com a Lei nº 13.415/17, a redação de todo o art. 36 é alterada, assumindo a seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I linguagens e suas tecnologias;
- II matemática e suas tecnologias;
- III ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV ciências humanas e sociais aplicadas;
- V formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996)

Com essa redação, o art. 36 desobriga as redes a oferecer todos os percursos, por meio da “expressão conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Na prática, é permitido que os sistemas se organizem de acordo com o quadro de profissionais e com a estrutura física que já possuem, admitindo-se, por conseguinte, a inadequação de estrutura física, por exemplo, a ausência de laboratórios, salas de informática, salas de música, ou a ausência de professores de formação específica de uma determinada área. Com isso, ao invés de buscar recursos para a construção e montagem de um laboratório ou a contratação de um professor para uma área de conhecimento, simplesmente a rede poderá deixar de oferecer um percurso formativo, disponibilizando apenas aqueles que lhe convém e, assim, tolhendo as possibilidades do aluno optar, de fato, por um percurso que lhe interesse.

Em suma, o inciso I do art. 36 apresenta, em sua redação final, a expressão “Linguagens e suas tecnologias”, complementando a expressão em relação à MP 746/16, mas não garante as artes como na redação anterior à MP 746/16. Com isso, pode ser observada a desvalorização das artes, que poderiam ter um item próprio, sendo considerado um percurso de formação, ou ao menos ser incluída explicitamente no percurso de linguagens, garantindo a sua permanência no currículo.

Nessa mesma esteira ocorre uma alteração importante quanto aos estudos de sociologia e filosofia, que tinham espaço garantido como disciplinas obrigatórias e também foram desobrigadas com a MP 746/16. Na redação anterior a MP 746/16, o texto da LDB, art. 36 dizia: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)”. Com a Lei nº 13.415/17 essas disciplinas foram diluídas no inciso IV com a vaga expressão “ciências humanas e sociais aplicadas”. Situação semelhante ocorreu com a disciplina de educação

física, a qual foi desobrigada pela MP 746/16, porém retornou na redação final da Lei nº 13.415/17.

Outra importante alteração ocorre no artigo 61, que define os profissionais da educação, “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:” (BRASIL, 1996). Nesse artigo, foram inclusos dois itens, IV e V. Primeiramente a MP 746/16 inclui o inciso IV, com a redação: “IV profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)” (BRASIL, 1996). Com a Lei nº 13.415/17, a redação do inciso IV é alterada, sendo acrescido o item V.

IV profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Com a inserção desses incisos, há uma abertura para profissionais sem formação nas áreas lecionarem conteúdos específicos, prática permitida por meio da utilização da expressão “profissionais com notório saber”. Essa expressão é vaga, pois não especifica o que seria de fato o notório saber, abrindo margem para interpretações de que profissionais sem formação específica poderiam atuar como professores na educação básica em áreas em que tenham alguma afinidade ou experiência. Essa abertura pode acarretar a precarização da educação em áreas do conhecimento e disciplinas que tenham pouca oferta de profissionais especializados, como é o caso de arte e música, permitindo, assim, que as redes utilizem professores de outras áreas, ou mesmo pessoal sem formação para lecionar.

Desde a publicação da Medida Provisória nº 746/16, em 22 de setembro de 2016, até a aprovação pelo Senado, em 08 de fevereiro, e sanção presidencial, em 16 de fevereiro de 2016, passaram-se menos de cinco meses. Considerando ainda o tempo de recesso parlamentar que ocorreu entre os dias 23 de dezembro de 2016 e 2 de fevereiro de 2017, pode-se observar o pouco tempo para discussão da reforma do Ensino Médio. Esse diálogo seria necessário dada a importância do tema, a profundidade das alterações trazidas pela MP 746/16 e o seu impacto no futuro da educação do país.

Durante o processo de tramitação e posterior aprovação da reforma do Ensino Médio, já como Lei nº 13.415/17, diversas entidades ligadas à educação emitiram notas se posicionando contrariamente. Entre elas destacam-se: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)³³, Associação Nacional de História (ANPUH)³⁴, Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)³⁵, Grupo de Estudos da Localidade – (ELO)³⁶, entre outras instituições. Nesse mesmo sentido, as entidades mais diretamente ligadas ao ensino de artes e música também se posicionaram contra a reforma do Ensino Médio, tais como: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)³⁷, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)³⁸, Federação de Arte- Educadores Brasileiros (FAEB)³⁹, Associação Brasileira de Etnomusicólogos (ABET)⁴⁰, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)⁴¹, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)⁴².

Em linhas gerais, as notas das referidas instituições convergem no sentido de ver com preocupação a fragmentação dos percursos formativos, a qual pode gerar um

³³ Nota pública da Anped sobre Medida Provisória do Ensino Médio. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio> > Acesso em: 20 de mar. 2017.

³⁴ Nota da Associação Nacional de História sobre a MPV 746/2016. Disponível em: < <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

³⁵ Nota sobre a reforma do Ensino Médio. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/index.php/57-nota-de-apoio/203-nota-sobre-a-reforma-do-ensino-medio> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

³⁶ Nota pública do Grupo de Estudos da Localidade – ELO sobre aprovação da MP do “Novo Ensino Médio”. Disponível em: < <http://falagrupoele.blogspot.com.br/2017/02/nota-publica-do-grupo-de-estudos-da.html> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

³⁷ Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera o Ensino Médio. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=138> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

³⁸ Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a Medida Provisória nº 746/2016. Disponível em: < <http://www.anppom.com.br/associacao/documentos> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

³⁹ Nota pública da FAEB sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. Disponível em: < <http://faeb.com.br/admin/upload/files/Notas%20de%20Repudio%20em%20PDF/Nota%20P%C3%BAblica%20da%20FAEB%C2%A0Sobre%20a%20Medida%20Provis%C3%B3ria%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

⁴⁰ Nota de Repúdio à Medida Provisória Nº 746. Disponível em: < <http://abetmusica.org.br/conteudo.php?&sys=noticias&id=123> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

⁴¹ Carta Aberta de Repúdio à Medida Provisória 746/2016. Disponível em: < <http://www.portabrace.org/arquivos/Carta-de-repudio-abrace.pdf> >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

⁴² Carta de repúdio a Medida Provisória Nº 746/2016. Disponível em: < http://anpap.org.br/media/carta_de_repudio_mp_746_diretoria_anpap.pdf >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

reducionismo e empobrecimento curricular, levando a uma formação mais tecnicista e profissionalizante. Os textos alertam também para a falta de clareza das informações divulgadas pelo MEC, demonstrando preocupação com a abertura que expressões como “diferentes arranjos curriculares” e “variados itinerários formativos” podem dar, inclusive podendo fragilizar a formação comum prevista no artigo 22 da LDB.

No que se refere mais especificamente ao ensino de música e arte, as notas das entidades ligadas à área tratam a MP como uma tentativa de enfraquecimento desses componentes curriculares em detrimento de outros, representando um retrocesso frente à legislação anterior. A MP é considerada uma agressão à educação e à gestão democrática pela forma como foi imposta, sem diálogo com a sociedade e com as entidades da área. Há também apontamentos sobre o caráter neoliberal das concepções que norteiam a MP, ressaltando sua falta de legitimidade, decorrente de sua elaboração por parte de um governo ilegítimo. Algumas notas ressaltam ainda o desrespeito a pais, alunos, professores e pesquisadores da educação, que têm lutado por avanços para a educação básica nas últimas décadas. Na visão dessas notas, o Ensino Médio deve-se destinar à formação plena do indivíduo, o que não é assegurado com a nova redação da lei. As entidades entendem que a nova redação entra em contradição como a versão inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Lei nº 13.005/14, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), e com os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

2.4 As pesquisas sobre a implementação da Lei nº 11.769/08 no Brasil

Como foi discutido no item 2.3.2, a Lei nº 11.769/08, apesar de revogada pela Lei nº 13.278/16, foi o marco da volta da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Neste item será apresentada uma revisão dos estudos que acompanharam a implementação dessa lei, tema desta pesquisa também.

Após a sanção da Lei nº 11.769/08, surgem diversas pesquisas que procuram levantar as dificuldades na sua implementação. Dessa forma, vários autores, como Sobreira (2012b), Requião (2013), Bellochio (2010), L. F. R. Pereira (2010), entre outros, apontam as dificuldades dessa implementação.

Sobreira (2008, 2012a, 2012b) apresenta pontos relevantes a essa discussão, com a questão da obrigatoriedade do ensino da música com o enfoque na organização desse ensino. A autora faz o levantamento de questões e discute pontos como disposição desse conteúdo no currículo, em que se nota, em síntese, a especial atenção à tendência de

disciplinarização do ensino de música. No que diz respeito à própria Lei 11.769/08, Sobreira (2012a) e Requião (2013), concentram-se na questão da redação, que apresenta pouca objetividade em seu texto. Em decorrência disso, a lei provoca várias divergências em sua aplicabilidade, gerando dúvidas e motivando reflexões desde os primeiros passos do planejamento, sendo uma das primeiras a dúvida sobre como se daria a inserção da música enquanto conteúdo. Esta seria diluída em artes ou se elevaria ao patamar de disciplina autônoma? Como discute Sobreira:

O artigo 26 da Lei 11.769, que tem despertado dúvidas sobre o modo como a música deve ser implementada nas escolas. Por *conteúdo*, pode-se compreender a possibilidade de inserção do ensino de música em outros modelos, como em projetos, por exemplo, ou em atividades optativas. Contudo, como a lógica hegemônica da organização curricular é feita pela disciplinarização dos saberes, é compreensível a luta empreendida pelos educadores musicais para que seja aplicado o modelo tradicional, ou seja, disciplinar. (SOBREIRA, 2012a, p. 121).

Assim como a questão sobre os limites entre conteúdos e disciplinas, são levantadas inúmeras outras, em que se destaca a dúvida quanto ao profissional que irá ministrar esses conteúdos. Conforme ressalta Requião:

A dúvida inicial era a de quem seriam esses professores: músicos locais, professores licenciados em educação musical, professores já atuantes na disciplina Artes? O veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008, que previa que “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (Brasil, 2008b), deu margem para que tivéssemos dúvidas sobre o perfil profissional desse professor. (REQUIÃO, 2013, p. 92).

Requião (2013) tem como foco a implementação dessa nova lei em quatro municípios ao sul do estado de Rio de Janeiro⁴³, demonstrando também a preocupação em relação à compreensão que a comunidade escolar tem do ensino de música. Nesse ponto, Requião (2013) considera que

[...] é necessário que a escola conheça a trajetória histórica que levou a educação musical a ser reconhecida como área de conhecimento. Mais do que professores habilitados, é necessária uma formação que contemple essa trajetória, e que ela seja conhecida e reconhecida em todos os seus aspectos. (REQUIÃO, 2013, p. 92).

Ao longo de seu trabalho, Requião (2013) constata a falta de conhecimento da trajetória do ensino musical por parte da comunidade escolar, inclusive dos professores e direção, o que incide na desvalorização do ensino de música, entendendo esta apenas como atividade recreativa ou de auxílio a outras disciplinas. Essa visão e desvalorização do ensino de arte e de música foi investigada por meio de algumas entrevistas e de um questionário respondido por 100 profissionais, entre professores e diretores. Os resultados obtidos por Requião (2013) apontam que 45% da comunidade escolar compreende a música como

⁴³Região ao qual a autora se refere como Costa Verde Fluminense, compreendendo os municípios de Angra dos Reis, Paraty, Rio Claro e Mangaratiba.

ferramenta auxiliar, 36% entendem a música como atividade lúdica ou de recreação. Apenas 19% têm a concepção de música como conteúdo e objeto de conhecimento propriamente. Com isso, Requião (2013) afirma que o processo de implementação precisa ser melhor discutido, e as orientações das secretarias precisam ser mais claras, considerando o contexto do estado do Rio de Janeiro e dos quatro municípios abordados.

Em síntese, podemos afirmar a partir da experiência relatada que a Lei 11.769/2008, apesar de um avanço para a área da educação musical no sentido de determinar a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras, nos apresenta o imenso desafio de torná-la efetivamente uma realidade. As secretarias de educação possuem autonomia para dar conta desse desafio, porém continuam sem orientações sobre “como” fazer isso, “quem” deve ser o professor de música, e “o que” deve constar na educação musical. (REQUIÃO, 2013, p. 100).

Nessa mesma direção, Ciszewski (2013) faz o levantamento qualitativo e quantitativo dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo que possuem disciplinas relacionadas à música, com o objetivo de identificar qual a extensão dessa formação, o perfil desses alunos, os conteúdos, além da ótica dos aprendizes a respeito do ensino de música. A opinião dos alunos foi levantada a partir de um questionário semiestruturado, com participação de 52 alunos de cinco instituições paulistas de ensino superior que oferecem em seus currículos disciplinas ligadas à Educação Musical.

Em suas conclusões, a autora destaca que grande parte dos alunos considera a importância da Educação Musical para o desenvolvimento integral do ser humano. Porém, a música é considerada, em muitos casos, uma ferramenta auxiliar para outras disciplinas, sendo um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. A autora aponta a incidência da crença no dom musical, tema que tem sido constantemente debatido. Ciszewski (2013; 2014) observa ainda que, nos cursos analisados, há pouco espaço destinado à música, com baixa incidência de disciplinas diretamente relacionadas à área. Mesmo nos cursos que oferecem tais disciplinas, ocorre destas serem ligadas a outras linguagens artísticas, ou a outras áreas do conhecimento. Segundo a autora, apenas nove das 27 disciplinas analisadas trabalhavam música de forma autônoma (CISZEWSKI 2013). A autora afirma ainda que os títulos das disciplinas relacionadas à música são muito variados, o que, por um lado, mostra diferentes propostas de educação musical, mas, por outro, “indica uma possível falta de critério em relação aos fundamentos necessários para a formação musical de um futuro professor das séries iniciais” (CISZEWSKI 2013, p. 79).

Luiz (2012) levanta importantes questões acerca da motivação e dos objetivos dessa nova lei, pois discute a questão dos benefícios de ensino para a sociedade, além de

levantar questões acerca das dúvidas oriundas das lacunas deixadas pela legislação, fazendo uma discussão mais teórica, à luz de autores como Rousseau.

Pereira L. F. R (2010) traz uma análise histórica da campanha pela Lei 11.769/08, discutindo e comparando também os Projeto de lei do Senado federal 343/06 e 330/06. Dessa forma, juntamente com Sobreira (2012), apontam que as questões principais do projeto seriam a oferta na forma de disciplina bem como a exigência de formação específica do profissional habilitado para esse ensino, temas já discutidos anteriormente neste trabalho.

Outro aspecto a ser discutido, considerando o que já foi colocado, é a questão da formação do profissional que atuará na oferta desse conteúdo. Sobre esse tema, debruça-se Furquim (2009), discutindo a formação musical do professor que atuará nos anos iniciais da educação. Nessa pesquisa, o autor analisou o PPP dos cursos de pedagogia das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, além de entrevistas com coordenadores e professores dos cursos. O autor apresenta que, de 5 cursos analisados, apenas 2 apresentam disciplinas musicais. Um dos cursos com apenas uma disciplina, e outro com duas. De forma geral, Furquim (2009) conclui que a formação musical dos alunos de pedagogia dos cursos analisados é insuficiente para que os graduandos possam lecionar os conteúdos musicais. Isso se dá pela baixa incidência de disciplinas musicais, pelo pouco espaço que estas têm no currículo, além da necessidade de um professor de formação específica ministrar as aulas de música nos cursos de pedagogia, evidenciando a necessidade de maior atenção à música nesses cursos.

Em Souza et al (2010), há o acompanhamento da discussão no plano político, em audiência pública, em que a autora traz a dimensão dessa discussão na política no Rio Grande do Sul. Bellochio e Garbosa (2010) trazem a discussão sobre programas de formação inicial e continuada de professores em música, com o enfoque na região de Santa Maria – RS. Em linhas gerais, Furquim (2009), Bellochio e Garbosa (2010), Ciszewski (2013; 2014) compartilham pontos relevantes, dialogando acerca da formação musical de professores de educação básica.

No trabalho de L. Pereira (2011), é apresentada uma revisão teórica sobre ensino musical, fazendo, em seguida, um apanhado histórico em que localiza o problema da ausência do ensino musical no Brasil e discutindo os PCN e a formação do educador musical. Apresenta também olhar panorâmico sobre a implementação da nova lei no estado de Rondônia, concentrando-se na capital Porto Velho. Ele faz a análise da implantação de um

projeto específico⁴⁴ e da sua relação com os PCN, recorrendo a procedimentos como entrevistas, depoimentos, análises documentais, descrições e acompanhamento em sala, semelhantes, em muitos aspectos, aos pretendidos por esse projeto. Em suas conclusões L. Pereira (2011) aponta que o ensino de música nas escolas de Porto Velho estava sendo feito em parceria com projetos em sistema de contra turno. O autor expõe também dificuldades, como a falta de recursos e a necessidade de abertura de cursos de licenciatura em música, pois há poucos professores com formação específica nessa área em Porto Velho e no estado de Rondônia.

Penna (2004a; 2004b) fez uma análise sobre a situação do ensino de música no período que antecede a aprovação da Lei nº 11.769/08. Essa pesquisa, apesar de não discutir a implementação da Lei nº 11.769/08, apresenta importantes contribuições à discussão que levou à elaboração do projeto de lei e, conseqüentemente, à sanção desta, pois faz um diagnóstico da situação do ensino de música e arte naquele período.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira uma análise da legislação do período e dos “termos normativos” (PENNA, 2004a, p. 20), e a segunda uma pesquisa de campo em escolas da rede pública da Grande João Pessoa. O estudo ocorreu em escolas municipais e estaduais, acompanhando o ensino de arte no ensino fundamental II e médio, em que a coleta de dados ocorreu entre 1999 e 2002 (PENNA, 2004b). Em suas análises a autora aponta a ausência de professores de música no espaço escolar da matéria Arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa, o que, segundo ela, gera um ciclo vicioso em que os espaços para a educação musical cada vez mais se restringem. A autora analisa também a experiência do canto orfeônico, contextualizando-a histórica e socialmente, apontando a impossibilidade de tomá-la como modelo ou como comparação para a prática musical nas escolas (PENNA, 2004b). Por fim, a autora expõe a distância entre os termos legais e normativos e as salas de aula, apontando “o desafio de intensificar a presença da música na escola.” (PENNA, 2004b, p. 7)

Penna (2013) discute as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula a partir da aprovação da Lei nº 11.769/08, assim como os desafios decorrentes. A autora faz um percurso sobre a política educacional para artes e música desde a década de 1970 até a LDB/96, apontando a música ainda submetida ao campo mais amplo e múltiplo do ensino das artes. Penna destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação

⁴⁴ Projeto “Música para todos”, que visa a descentralização do ensino de música, levando por meio das escolas de ensino fundamental, a música para os bairros distantes. Desenvolvido pela escola de municipal música Jorge Andrade de Porto Velho.

em Música, que estabelecem a formação do professor por meio de licenciatura específica como um dos maiores avanços para o ensino de música, por abrir espaço para esse profissional. Entretanto, a autora aponta a contradição entre diretrizes e a prática escolar, especialmente “a política de contratação de professores, pela persistência de uma concepção polivalente do ensino de arte.” (PENNA, 2013, p. 72) A autora considera a Lei nº 11.769/08 um avanço por abrir possibilidades, mas aponta as dificuldades de sua efetivação, entre outros fatores, a dos próprios cursos de licenciatura em preparar o professor para atuar no contexto da escola pública de educação básica.

Figueiredo (2013) discute o contexto da aprovação da Lei nº 11.769/08, apresentando aspectos sobre as possibilidades e desafios para o ensino de música na escola. Ele faz uma análise da legislação e de outros autores que também discutem essa questão para sustentar suas afirmativas. O autor considera que a obrigatoriedade dos conteúdos musicais implica a definição de projetos pedagógicos que envolvam a reorganização curricular, redimensionando o currículo de artes para que, de fato, a música possa estar presente na escola brasileira acessível a todos os estudantes. Em sua análise, Figueiredo recorre a elementos da história da educação musical no Brasil, os quais “indicam diversas perspectivas para o ensino da música em momentos distintos, incluindo a situação atual em termos da música no currículo escolar.” (FIGUEIREDO, 2013, p. 49) Em suas conclusões, o autor expõe a necessidade de um maior número de vagas para professores com formação específica em música nas redes e sistemas educacionais. Ele aponta que diversas discussões estão ocorrendo, porém poucas se concretizam em ações efetivas, denunciando a incipiência do processo de implementação da lei. Como possíveis soluções, Figueiredo (2013) propõe que:

As mudanças desejadas acontecerão a partir das ações que envolvem as universidades formadoras, os profissionais da educação atuantes nas escolas brasileiras, os administradores escolares responsáveis pela reorganização curricular e pela contratação de profissionais para a escola, a sociedade como um todo que precisa também conhecer e opinar sobre as possíveis decisões curriculares. (FIGUEIREDO, 2013, p. 48)

Feita uma análise da legislação anterior e atual sobre o ensino de música e uma revisão dos poucos estudos que já analisaram a implementação da lei nº 11.769/08 no Brasil, no capítulo seguinte serão analisados os documentos normativos infra-legais que regulam o ensino de música no Brasil e no Estado de São Paulo. De forma geral, esses documentos trazem diretrizes para que os sistemas de ensino se adaptem e implementem a legislação federal. Serão analisados documentos federais, bem como aqueles que regulam a rede estadual de São Paulo, foco desta análise.

CAPÍTULO III: A REGULAMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo tem por finalidade analisar os documentos oficiais que discutem e orientam o ensino de arte e música na educação básica brasileira. Serão analisados atos normativos, currículos, entre outros documentos. Essa análise terá início com uma breve exposição dos objetivos do ensino de arte e música apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em seguida, será realizada a análise das Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), os quais têm relação com o ensino de arte e música. Por fim, serão analisadas as Resoluções e Deliberações da SEE/SP e CEE/SP que se relacionam com esse ensino.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados para auxiliar na organização do ensino, fornecendo diretrizes que viabilizem a maior proximidade do ensino a nível nacional, oferecendo uma base comum. Esses documentos foram elaborados após a sanção da atual LDB - lei nº 9.394/96 - em que foram organizados em vários volumes, sendo separados por áreas de conhecimento específicas, bem como por níveis para cada etapa da educação básica. Os PCN que abordam o componente curricular Arte para o ensino fundamental são: PCN livro 6 – fundamental I (BRASIL, 1997), e o PCN – Ensino Fundamental II, (BRASIL, 1998). Para o ensino médio, surgiu o PCN EM (BRASIL, 2000) em quatro partes, sendo a parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias a que aborda os conteúdos artísticos, sendo música um deles. Ainda em nível federal, temos as Orientações curriculares para o EM - Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006), Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (2013). De forma geral, esses documentos orientam e fornecem diretrizes para o ensino de arte, estabelecendo conteúdos específicos para esse componente curricular e apresentando, na introdução do documento, justificativas para esse ensino.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

É importante ressaltar aqui que não é objetivo da presente pesquisa fazer a análise extensiva dos presentes documentos, mas apenas levantar pontos que sejam relevantes à discussão sobre as informações gerais do ensino de música.

Segue abaixo quadro listando os currículos federais posteriores a LDB, Lei nº 9.394/96.

Quadro 3 – Currículos federais posteriores a lei nº 9.394/96, utilizados no presente trabalho.

Documento	Nível	Órgão	Ano	Âmbito
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	EF I	MEC	1997	FEDERAL
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	EF II	MEC	1998	FEDERAL
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	EM	MEC	2000	FEDERAL
Orientações curriculares	EM	MEC	2006	FEDERAL
Diretrizes curriculares nacionais	Educação básica (EF I, EF II e EM)	MEC	2013	FEDERAL

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

O PCN livro 6 Arte, fundamental I (BRASIL, 1997), faz uma contextualização histórica sobre o ensino de artes no Brasil; em seguida, apresenta um item discutindo a arte como objeto de conhecimento. Nesse documento, as artes são entendidas como linguagens, que apesar de terem conhecimentos específicos, não devem ficar isoladas e descontextualizadas umas das outras, corroborando a perspectiva de Schafer (2011a) sobre esse ensino. Nesse documento, as linguagens artísticas são tratadas como áreas de conhecimento, não apenas como ferramentas de auxílio pedagógico, mera atividade lúdica ou de recreação, mas sim como objeto de conhecimento, como área constituída de linguagem.

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito

humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Esse PCN apresenta as quatro áreas a serem consideradas na disciplina de Arte, sendo elas: artes visuais, dança, música e teatro, trazendo uma gama ampla de conteúdos para cada linguagem.

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL, 1997, p. 41).

Nessa concepção, cada linguagem tem sua importância, todas no mesmo nível. Esse PCN apresenta conceitos formais e específicos para cada uma das linguagens, bem como conteúdos gerais. O documento faz ainda uma discussão a respeito de cada linguagem e sua função na escola, traçando objetivos para cada uma delas.

No que se refere à música, esse PCN contextualiza o seu ensino, apresentando uma discussão em que se contemplam questões sobre composição, improvisação e interpretação, direcionando para uma experiência musical ampla e significativa como caminho para esse ensino,

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1997, p. 54).

Nesse PCN, são estabelecidos os conteúdos musicais a serem ensinados, sendo considerados conhecimentos teóricos e práticos, traçando-se, assim, objetivos para esse ensino. O PCN de Arte prevê um ensino de música efetivo, buscando a equiparação entre música e os outros conteúdos e componentes curriculares, bem como em relação às outras linguagens do componente curricular Arte. Com esses conteúdos específicos, espera-se atingir objetivos de ensino também definidos, que podem ser mensurados e avaliados assim como os outros componentes curriculares, valorizando, dessa forma, o ensino de artes e consequentemente o de música.

O PCN livro 7, Arte, ensino de quinta a oitava séries (1998), atualmente fundamental II, está alinhado ao PCN livro 6, seguindo basicamente os mesmos preceitos. O PCN livro 7 traz uma discussão sobre as quatro linguagens assim como o livro 6. No que

refere ao ensino de música, faz a discussão de sua natureza e os rumos para música na escola.

Entre os objetivos do ensino musical que o livro 7 traz, destacam-se:

- Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.
- Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.
- Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.
- Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.). (BRASIL, 1998, p. 81)

Nos objetivos destacados propostos no PCN, pressupõe-se a necessidade de conhecimentos específicos de música para atingir tais objetivos, o que gera dificuldades para o professor de arte com habilitação em outras linguagens. O PCN segue propondo conteúdos, dos quais se destacam:

- Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.
- Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.
- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.). (BRASIL, 1998, p. 82 - 83)

Assim como nos objetivos, é perceptível a apresentação de conteúdos específicos de música, o que exigiria uma formação que o professor possivelmente não teve, ou por ser habilitado em outra linguagem, ou por ter uma formação geral e, em alguns casos, superficial das linguagens.

No que se refere à apreciação musical, novamente, destacamos exemplos específicos, como pode ser notado no excerto abaixo:

- Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.
- Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.
- Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc. (BRASIL, 1998, p. 84 - 85)

Essas indicações de objetivos e conteúdos exigem do professor conhecimento e formação que, talvez, ele não possua. Isso reforça a ideia de necessidade de profissionais com formação específica nas instituições escolares, pois nota-se uma sobrecarga de conteúdos específicos em quatro grandes linguagens a apenas um professor.

Em 2000, é publicado o PCN para o ensino médio, dividido em quatro partes, das quais a segunda aborda a questão de arte e música. Esse documento, assim como seus anteriores, aborda a questão do ensino de arte em quatro linguagens, apontando conteúdos específicos a cada um desses. O PCN para o ensino médio (2000) demonstra alinhamento com os PCN livro 6 e livro 7, propondo também conteúdos e objetivos específicos de música que denotam a necessidade de um professor com conhecimento mais aprofundado dos temas abordados, o que sugere novamente a necessidade de um profissional de formação específica.

Não será feita a análise pormenorizada das Orientações Curriculares para o ensino médio, publicada em 2006, e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, por entender que estas estão alinhadas com os documentos analisados anteriormente, sobre os quais serão apresentados apenas alguns apontamentos. Entre estes, vale ressaltar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) é apresentada uma discussão sobre a organização e definição dos componentes curriculares, afirmando que:

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. A legislação, seja pela LDB seja por outras leis específicas, já determina componentes que são obrigatórios e que, portanto devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo. Outros, complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares, podem e devem ser incluídos e tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. (BRASIL, 2013, p. 186)

Na discussão apresentada sobre componentes curriculares, o documento afirma a autonomia das redes a esse respeito, o que abre a possibilidade destas incluírem componentes curriculares e estabelecerem os já existentes como disciplina. Tal abertura poderia ser utilizada para a criação de disciplinas específicas das linguagens de Arte, viabilizando a disciplina de música, algo defendido por Sobreira (2008; 2012a; 2012b).

Em linhas gerais, os documentos de Orientações Curriculares para o ensino médio (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais de (2013) apresentam muitas similaridade com os PCN anteriores, trazendo novamente uma ampla colocação de conteúdos, inclusive para a

música. Novamente são propostos objetivos e conteúdos específicos em relação às possibilidades de professores generalistas.

No que se refere ao ensino de música e arte, esses documento são baseados, de forma geral, nas mesmas referências bibliográficas de seus antecessores, demonstrando alinhamento de concepções e, por conseguinte, a continuidade dos primeiros PCN.

3.2 Atos Normativos Federais

Desde a sanção da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram promulgados diversos atos normativos pelo CNE/CEB que discutem o ensino fundamental I, II e médio, abordando o ensino de artes e, indiretamente, o de música. O quadro abaixo se refere aos atos normativos que regulamentam e fornecem diretrizes para o ensino de Arte e música, os quais foram selecionados a partir da relação mais direta com o tema sendo posteriores à sanção da Lei nº 9.394/96, a atual LDB.

Quadro 4 - Atos normativos posteriores à sanção da lei nº 9.394/96 utilizados no presente trabalho.

Documento	Órgão	Âmbito
Resolução CNE/CEB nº 02/1998	CNE/CEB MEC	FEDERAL
Resolução CNE/CEB nº 03/1998	CNE/CEB MEC	FEDERAL
Parecer CNE/CEB nº 12/2013	CNE/CEB MEC	FEDERAL
Resolução CNE/CEB nº 02/2016	CNE/CEB MEC	FEDERAL

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

O primeiro ato normativo é a Resolução do CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998, o qual “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998a). Nesse documento, a discussão geral sobre o ensino fundamental, em que no art. 3, no item IV inclui educação artística como área de conhecimento:

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte

diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens.

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física

10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998).

Esse documento, então, ratifica o aumento de importância do ensino de artes⁴⁵, passando a compor o rol das áreas de conhecimento. Isso pode ser considerado um avanço, pois como afirma Fonterrada (2005), a partir desse documento, as artes ganham mais espaço, deixando de ser apenas uma atividade e passando a ser considerada como componente curricular.

O segundo ato normativo nesse sentido é a Resolução do CNE/CEB nº 3 de 7 de abril de 1998, a qual “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.” (BRASIL, 1998b). Seguindo na mesma direção da Resolução nº 02/98, a Resolução nº 03/98 apresenta áreas de conhecimento, mas não específicas como na Resolução nº 02/98, classificando as áreas de conhecimentos em três principais, no art. 10, sendo elas: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências Humanas e suas Tecnologias; (BRASIL, 1998b). No que trata diretamente do ensino de Arte, Resolução nº 03/98, cita no art. 10, no inciso § 2º que o seu ensino deve ser abordado interdisciplinarmente, assegurando Arte e Educação Física como componentes curriculares obrigatórios.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b)

⁴⁵ Esse documento apresenta uma nomenclatura desatualizada, utilizando a expressão “Educação Artística” que havia sido substituída pelo termo “Arte” desde a LDB/96, indicando o enraizamento do antigo termo, algo discutido por Figueiredo (2013).

Ao seu final, a Resolução nº 03/98 abre a possibilidade para as redes de ensino se organizarem, implementando as questões dispostas na resolução, considerando suas particularidades. Garante-se, assim, a autonomia necessária às redes de ensino.

Artigo 14 Caberá, respectivamente, aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino o estabelecimento de normas complementares e políticas educacionais, considerando as peculiaridades regionais ou locais, observadas as disposições destas diretrizes. (BRASIL, 1998b).

Após a sanção da Lei nº 11.769/08 em 18 de agosto de 2008, apenas um parecer do CNE discute a questão do ensino de artes e música - o Parecer CNE/CEB Nº 12/2013, que foi aprovado em 04 de dezembro de 2013. Esse documento apresenta inicialmente uma discussão sobre o tema, levantando, entre outros aspectos, o histórico do ensino de música. Ao final, apresenta um projeto de resolução, fazendo algumas proposições no seu art 1º, como delegar funções e competências às escolas, secretarias e ministério da educação. Abaixo, a transcrição do projeto de resolução incluso no Parecer CNE/CEB Nº 12/2013:

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº .../..., homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de ..., resolve:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2013).

§ 1º Compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;

III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local; IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;

V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;

VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;

VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

§ 2º Compete às Secretarias de Educação:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;

III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;

IV - criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por meio de diferentes mídias;

V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos;

VI - organizar redes de instituições ligadas à música com vistas ao intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos musicais educativos, bem como à mobilidade de profissionais e ao compartilhamento de espaços adequados ao ensino de Música;

VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;

VIII - cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais;

IX - viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música.

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical.

§ 4º Compete ao Ministério da Educação:

I - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a implementação do ensino de Música nas escolas públicas de Educação Básica;

II - estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica;

III - estimular a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de Música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas;

IV - incentivar a realização de estudos e pesquisas, por meio de ações de suas agências de fomento à pesquisa, nas temáticas da música e do ensino de Música na Educação Básica;

- V - estabelecer parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica;
- VI - zelar pela presença de indicadores atinentes ao ensino de Música, seus recursos humanos, materiais, nos instrumentos censitários e de avaliação da Educação Básica.

§ 5º Compete aos Conselhos de Educação:

- I - definir normas complementares a estas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;
- II - realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, 2013).

No § 1º, o referido documento faz proposições às escolas, com diversos itens que poderiam ser analisados, os quais serão discutidos apenas os itens I e IV. O item I afirma que compete às escolas, entre outras atribuições, incluir a música em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), ou seja, levantar a temática da educação musical, estimular a reflexão sobre o tema, colocando-a em pauta e assim favorecendo a ampla discussão e participação da comunidade escolar a esse respeito. Segundo Libâneo (2004),

O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 151).

Com essas afirmativas do item I do § 1º do art 1º, de inclusão nos Projetos políticos pedagógicos, os PPP's das escolas, há uma tentativa de valorização da música, direcionando que essa seja vista com mais seriedade, dada a importância que os PPP's têm para as organizações escolares,

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige de educadores, funcionários e alunos e pais a definição clara tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico (VEIGA, 2008, p. 18-19).

Essa valorização da música pela comunidade escolar que irá participar da elaboração do PPP é algo considerado fulcral por diversos autores, como Requião (2013), Fonterrada (2008) e Sobreira (2012). Para estes, a música, no ambiente escolar, ainda é vista como atividade meio, e não fim, sendo utilizada apenas como ferramenta de auxílio pedagógico ou atividade de recreação, mas não como conteúdo.

O item IV do § 1º do art 1º é também destacado nessa análise por apontar para a necessidade das escolas terem professores com formação específica na área de música, suscitando novamente a discussão sobre o veto do artigo 2º da Lei 11.769/08, pois aponta para uma direção diferente da justificativa do veto. Essa discussão sobre a exigência de formação específica do professor de música se mostra antiga, como apresentado no capítulo II do presente trabalho. Para autores como Schafer (2011a), é imprescindível a atuação do profissional de formação específica, sendo que, para o autor, apenas esses estariam aptos a esse ensino, sem concessões (SCHAFER, 2011a). Essa afirmativa do Parecer CNE/CEB Nº 12/2013 caminha na direção do que foi apresentado como justificação no PLS 330/06, que se tornou a lei 11.769/08. Esses documentos discutem a questão da diminuição da formação de profissionais de artes polivalentes e o crescimento da formação específica nas linguagens artísticas. Eles ainda citam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música e nas outras linguagens, alegando não fazer mais sentido a predileção por profissional polivalente de artes. Figueiredo (2013) expõe que, além da mudança de nomenclatura de Educação Artística para Arte, ocorre uma mudança nas linguagens integrantes, incluindo na referida disciplina a linguagem da dança. Segundo o autor, essa mudança já dificulta a atuação dos profissionais licenciados em educação artística, pois estes não tiveram dança em sua formação. O autor prossegue afirmando que:

Outro elemento que reforça a mudança desejada em termos de ensino da arte na escola está na publicação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, que são apresentadas separadamente, indicando diretrizes específicas para as artes visuais (BRASIL, 2009) para a dança (BRASIL, 2004b), para a música (BRASIL, 2004a) e para o teatro (BRASIL, 2004c). Não existe mais a possibilidade de se formar um professor polivalente nas artes de acordo com a legislação brasileira em vigor, o que significa que o ensino da arte na escola estará a cargo de profissionais habilitados para áreas específicas, o que indica a necessidade de revisão de currículos ou da redistribuição das diferentes linguagens artísticas ao longo da educação básica (FIGUEIREDO, 2013, p. 38-39).

No § 2º, o qual se refere às Secretarias de Educação, afirma-se que estas devem realizar concursos especiais para contratação de professores com formação específica em música, expresso no item VII. O documento utiliza o termo “licenciados em música”, minimizando as possibilidades de interpretações diferentes quanto a isso, oferecendo meios e dando suporte para que as escolas consigam cumprir a exigência feita no item IV § 1º. Essa perspectiva é reforçada no § 3º, cujos itens I, II e III preveem a necessidade de oferta de cursos de licenciatura em música, bem como a inclusão de disciplinas ligadas a esse ensino nos cursos de formação de pedagogos.

No § 2º, item VIII, o documento traz uma perspectiva de ensino de música mais voltado à prática, observando as necessidades de as secretarias tomarem os necessários

cuidados arquitetônicos e acústicos que possam garantir a realização dessas aulas em espaços adequados, incluindo aquisição de materiais e instrumentos musicais. Essa ênfase dada ao ensino de música prática, expressa nessas preocupações, pode servir de indício de mudança nas concepções que regem esse ensino.

Quanto ao Ministério da Educação, referindo-se a este no § 4º, o documento afirma que lhe compete assegurar o apoio a essa implementação, inclusive financeiro, como pode ser observado no item I do § 4º do art. 1, “I - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a implementação do ensino de Música nas escolas públicas de Educação Básica” (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a análise do Parecer CNE/CEB Nº 12/2013 é importante na tentativa de entender os rumos que o CNE pretende para ensino de música, revelando o horizonte para o qual esse órgão oficial tem olhado e pensado para esse ensino. Apesar dos avanços que o referido documento traz, alguns autores, como Constantino (2015), levantam ressalvas ao documento, discutindo “quem deve assumir a docência nas escolas, a importância da presença da música ou a justificativa para sua inclusão na educação básica” (CONSTANTINO, 2015, p. 1). O autor critica a forma como o documento aborda os temas, considerando-o fragmentado e frágil em algumas afirmações. Para ele, a educação musical deve contemplar seu valor intrínseco e democrático, uma perspectiva inventiva e criadora nos alunos. (CONSTANTINO, 2015).

O Parecer CNE/CEB Nº 12/2013 inclui no seu texto uma proposta de resolução como descrito anteriormente, em que esta foi homologada por Despacho do Ministro de Estado de Educação, publicado no DOU de 06 de maio de 2016. Com isso, mais de dois anos e cinco meses depois, esse parecer é aprovado, estabelecendo-se como Resolução CNE/CEB Nº 02 de 10 de maio de 2016.

Nesse hiato entre o surgimento do Parecer CNE/CEB Nº 12/2013 e a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 02/2016 surge outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Lei nº 13.005/14 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, o qual estabelece 20 metas; destas, quatro têm relação direta com a BNCC. Em 2015, ocorre um seminário e, a partir de outubro desse mesmo ano, o Plano fica disponível para consulta pública, finalizando a primeira versão em março de 2016⁴⁶. O BNCC discute os diversos componentes curriculares, incluindo Arte. Nesse documento é mantida a

⁴⁶ Informações obtidas no site oficial da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo> >. Acesso em 04 de abr. 2017.

estrutura básica do componente curricular Arte já vigente, ratificando a manutenção das quatro linguagens: artes visuais, teatro, dança e música.

O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem como de suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a videoarte, o circo, a videodança, a ópera etc.). Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas. Sua presença, como conteúdo obrigatório nas diferentes etapas da Educação Básica, está assegurada pelo disposto na Lei 11.768/2008 (música) e no Projeto de Lei 7032/2010 (demais subcomponentes), que alteram a redação dos parágrafos 2º e 6º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 82)

O documento faz referência às últimas leis e projetos que apontam para a garantia das quatro linguagens, discutindo a necessidade de profissionais de formação específica para cada uma delas, além de abordar a questão dos espaços físicos necessários a cada componente específico. Essas colocações podem ser observados no excerto:

Ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da Educação Básica. Igualmente, é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada subcomponente, bem como tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho. (BRASIL, 2015, p. 82)

Os apontamentos sobre necessidade de professor específico, da adequação do espaço físico da escola, entre outros pontos, estão em consonância com o Parecer CNE/CEB Nº 12/2013, demonstrando o amadurecimento e consolidação dessas ideias. O BNCC traz ainda um detalhamento de conteúdos a serem desenvolvidos nas várias etapas da educação básica, propondo temas para o ensino fundamental I, II e ensino médio.

Com a mudança no governo federal em 2016, conforme discutido no item 2.3.3, essa edição do projeto foi cancelada. Posteriormente, surgiram outras versões; a terceira está em processo de discussão e análise pelo Conselho Nacional de Educação.

3.3 A normatização da Lei nº 11.769/08 no Estado de São Paulo

Para entender o processo de implementação da lei, faz-se necessária a análise dos atos normativos que abordam as questões do ensino de Arte e música, comparando os anteriores e posteriores à lei nº 11.769/08. Abaixo, segue quadro com os documentos analisados nesse item.

Quadro 5 - Atos Normativos Estaduais que abordam o ensino de Artes e Música.

Atos normativos	Órgãos
Resolução SE/SP nº184/2002	SEE/SP
Resolução SE/SP nº1/2004	SEE/SP
Deliberação CEE/SP nº 77/2008	CEE/SP
Resolução SE/SP nº 09/2010	SEE/SP
Resolução SE/SP nº 52/2013	SEE/SP
Resolução SE/SP nº 52/2014	SEE/SP

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

3.3.1 Os atos normativos estaduais anteriores à Lei nº 11.769/08

Após a sanção da LDB/96, surgem diversos atos normativos que reorganizam a educação no estado de São Paulo, adequando-a à lei. O primeiro documento normativo emitido pela SEE/SP que aborda o ensino de Arte e música após a LDB foi a Resolução nº 184/2002. Esta, “Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais” (SÃO PAULO, 2002). Segue abaixo a transcrição:

Resolução 184, de 27-12-2002

Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais

O Secretário da Educação considerando:

* a importância que a cultura de manifestações artísticas e a vivência de atividades de socialização, lúdicas e esportivas representam no processo de formação da criança enquanto estudante cidadão do ciclo I do Ensino Fundamental;

* a necessidade de se intensificar para o alunado dessa faixa etária a vivência dessas práticas em contextos escolares estimuladores de atividades sistemáticas, específicas e diversificadas;

* a oportunidade de se assegurar a implementação dessas atividades por meio de um trabalho conjunto entre professores portadores de níveis de formação diversa e experiências próprias, Resolve:

Artigo 1º As aulas de Educação Artística e de Educação Física previstas na matriz curricular do ciclo I das escolas estaduais com carga horária semanal de 25 horas serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina e na conformidade do contido na presente resolução.

Artigo 2º As atividades de Educação Artística e de Educação Física de que trata o artigo 1º deverão ser objeto de plano específico a ser elaborado em conformidade com a proposta pedagógica da escola. Parágrafo único Na organização e seleção das atividades de cada uma das disciplinas deverão ser consideradas as modalidades existentes em cada uma das áreas de conhecimento e sua adequação às características próprias da faixa etária a que se destinam.

Artigo 3º As duas aulas semanais de Educação Artística e as duas aulas de Educação Física, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da classe.

Parágrafo único Na ausência do professor especialista, as aulas de Educação Artística e Educação Física a que se refere o caput deste artigo, serão ministradas pelo professor regente da classe.

Artigo 4º As aulas atribuídas ao professor especialista deverão compor, obrigatoriamente, o horário regular de funcionamento da classe.

Artigo 5º Os casos não previstos nesta resolução deverão ser decididos pela CENP, após preliminar análise e manifestação das Diretorias de Ensino e das respectivas Coordenadorias de Ensino.

Artigo 6º Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. (SÃO PAULO, 2002).

Essa resolução estabelece as diretrizes para o ensino de Educação Artística e de Educação Física, dispondo sobre a carga horária, os profissionais habilitados a esse ensino, regulamentando o ensino de Arte na rede estadual paulista.

Pouco tempo depois, surge a Resolução SE nº 01/2004, que basicamente altera a Resolução SE nº 184/2002, responsável por regulamentar e apontar as especificações para esse ensino. Dessa forma, caminha-se na direção de fortalecer as exigências de formação específica do professor de Arte, reiterando a carga horária para esse componente curricular.

Resolução SE 1, de 06-01-2004

Altera a Resolução SE nº 184/02

O Secretário da Educação, tendo em vista o que lhe foi representado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e considerando a importância de assegurar às classes do ciclo I do ensino fundamental a possibilidade de terem as aulas de Educação Artística e de Educação Física ministradas por docentes específicos dessas disciplinas, Resolve:

Artigo 1º Passa a vigorar com a seguinte redação o artigo 1º da Resolução SE nº 184, de 27/12/2002:

"Artigo 1º As aulas de Educação Artística e de Educação Física, previstas na matriz curricular do ciclo I do ensino fundamental das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina, na seguinte conformidade:
I duas aulas semanais para cada disciplina nas classes com carga horária de 25 horas semanais.

II uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais.

Parágrafo único: Na ausência de docentes devidamente habilitados, nos termos do caput deste artigo, as aulas de Educação Artística poderão ser atribuídas obedecidas as disposições da resolução que disciplina o processo regular de atribuição de classes e de aulas."

Artigo 2º O caput do artigo 3º da Resolução SE nº 184, de 27/12/2002 passa a ter a seguinte redação: "Artigo 3º As aulas semanais de Educação Artística e de Educação Física, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da classe."

Artigo 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 2004).

Vale ressaltar que tanto a Resolução nº 184/2002 quanto a Resolução SE nº 01/2004 demonstram desatualização no que diz respeito à nomenclatura das disciplinas, utilizando a expressão Educação Artística para a disciplina Arte. Educação Artística foi o nome da disciplina durante o período de 1971 e 1996, surgindo com a Lei nº 5.692/71 e sendo alterada com a atual LDB, Lei nº 9.394/96. Isso expõe o enraizamento da expressão “Educação Artística”, ainda não superado em alguns contextos, conforme aponta Fonterrada (2008). A esse respeito, Figueiredo (2013) explica a mudança de nomenclatura, indicando que esta não é apenas uma mudança de nome, mas que acarreta inclusive a mudança de algumas linguagens, como a dança que foi inclusa, ratificando sua posição sobre a impossibilidade de polivalência. Essas afirmações podem ser vistas no excerto seguinte:

A partir de 1996 não se emprega mais a expressão educação artística, indicando algum tipo de mudança. No entanto, para muitos sistemas educacionais a partir de 1996 apenas o nome da disciplina educação artística foi modificado para arte, mantendo exatamente o modelo da polivalência praticado a partir de 1971. É importante destacar que no período da educação artística – de 1971 a 1996 – as áreas artísticas definidas eram artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, e a partir de 1996, com a nova lei e os documentos complementares elaborados a partir do novo texto legal, as áreas artísticas passam a ser: artes visuais, dança, música e teatro (ver BRASIL, 1997, 1998). Portanto, o modelo anterior não poderia ser aplicado integralmente, em princípio, porque as áreas não são as mesmas em sua totalidade. O professor habilitado em educação artística, não teve formação em dança, por exemplo. Este seria mais um elemento a ser considerado, observando que a nova lei de 1996 não tratava apenas de uma mudança de nomenclatura. (FIGUEIREDO, 2013, p. 38)

3.3.2 Os atos normativos estaduais posteriores à sanção da Lei nº 11.769/08

Pouco tempo depois da sanção da lei nº 11.769/08, ainda em 2008, o CEE de São Paulo se posiciona a esse respeito através da Deliberação CEE nº 77/08, a qual discute a questão na mudança da legislação, reconhecendo, então, a obrigatoriedade do ensino de música, mas o entendendo como parte do componente curricular ‘Arte’. Com isso, não há nenhuma alteração significativa para a operacionalização do ensino de música, pois, na prática, seria apenas mais um conteúdo incluso em Arte, sendo o mesmo professor, a mesma carga horária, etc. Dessa forma, não há incidência da criação de uma disciplina, atividade complementar ou algo nesse sentido, não há a separação de um espaço físico específico, ou determinação para aquisição de instrumentos e materiais específicos.

No que se refere ao ensino de música, a Secretaria de Educação Estadual não se posicionou claramente a respeito, abordando a questão de forma indireta apenas em 2010, quando elaborou a Resolução SE nº 09/2010. Esta dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, não

discutindo propriamente o ensino de música, mas traçando o perfil desejado para seus professores, incluindo aquele que vier a lecionar música. Esse documento considera as quatro linguagens artísticas centradas na figura do professor de Arte. Porém, reconhece os eixos de formação específica e as habilitações diversas dos professores, respeitando a trajetória destes no que diz respeito à abordagem dos conteúdos. Isso pode ser visto na definição de perfil do profissional que o documento traz:

1.3.1 o professor de Arte deve apresentar o seguinte perfil:

1. Promover o processo simbólico inerente ao ser humano através das linguagens gestual, visual, sonora, corporal, verbal em situações de produção e apreciação, construindo com os alunos a relação dialética entre o eu e o outro, entre diferentes contextos culturais e diante de múltiplas manifestações artísticas.
2. Respeitar o eixo epistemológico da linguagem de sua formação específica em teatro, música, dança, artes visuais.
3. Ler e operar as relações entre forma-conteúdo em diálogo com a materialidade (matérias, suportes, ferramentas e procedimentos) nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, de acordo com sua formação. (SÃO PAULO, 2010)

Nesse item é perceptível que a SEE/SP busca um profissional capaz de lidar com quatro linguagens artísticas, mas respeitando o percurso formativo de cada um. Com isso, o documento reconhece, indiretamente, a inexistência de diretrizes curriculares para formação de professores generalistas em arte, tal como exposto por Penna (2013) e Figueiredo (2013).

Em 2013, a SE elabora a Resolução SE nº 52/2013. Assim como a Resolução SE nº 09/2010, aborda os perfis, competências e habilidades requeridos dos professores para contratação por meio de concurso público que seria realizado, não discutindo propriamente o ensino de música. O documento aborda a questão deixando clara a não predileção por professor de formação específica na área de música, mas, sim, por um professor de Arte capaz de trabalhar as quatro grandes linguagens estabelecidas. Privilegia-se, assim, a figura do professor polivalente, o que, na prática, é a manutenção do modelo anterior a lei, não havendo alterações. Essa perspectiva pode ser vista na Resolução entre as páginas 36 e 40 que estabelece o perfil, habilidades e competências para o professor de artes.

III. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA II – ARTE

1. PERFIL

Os processos de ensino e de aprendizagem da arte pressupõem um professor que: compreenda a Arte como área de conhecimento e linguagem; confirme que as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são manifestações da dimensão simbólica do ser humano, cuja articulação de seus códigos e usos cotidianos, refletem a especificidade da experiência estética por meio das produções artísticas, suscitando um tipo particular de conhecimento, diferente dos conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos; ratifique que o conhecimento humano está articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da cognição; reflita acerca de sua prática e atue intencionalmente, guiando-se por

princípios éticos e humanísticos; reveja-se no processo, aperfeiçoe-se na práxis educadora e construa-se com seus alunos; entenda que sua prática está fundamentada em conhecimentos construídos durante sua trajetória, com proposições de experiências estéticas e artísticas, respeitando os eixos norteadores da disciplina e de acordo com as relações de transversalidade e interdisciplinaridade que a arte é capaz de estabelecer com outras áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2013).

A resolução enfatiza ainda, em várias competências e habilidades, o domínio das quatro linguagens artísticas propostas, que pode ser demonstrado pelo excerto abaixo:

COMPETÊNCIAS

b) Compreender os eixos metodológicos da disciplina: Criação/produção em arte – o fazer artístico; Fruição estética – apreciação significativa da arte, do universo a ela relacionado, leitura crítica e Reflexão – a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.

HABILIDADES

b.1) Demonstrar capacidade de ler, interpretar, criticar, relacionar e analisar comparativamente formas de arte produzidas em diferentes linguagens.

b.2) Demonstrar capacidade de ler, interpretar, criticar, relacionar, analisar e comparar formas de arte produzidas em diferentes linguagens, forma-conteúdo em diálogo com os materiais, elementos expressivos e procedimentos nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro. (SÃO PAULO, 2013).

Esse documento não faz menção à formação específica dos professores de arte nas linguagens, não reconhecendo o percurso formativo desse profissional. O perfil deste é entendido como generalista nas linguagens, o que pode ser percebido como retrocesso, se comparado à Resolução SE nº 09/2010, além de caminhar no sentido contrário ao da política federal. Nesse mesmo ano, é proposto o Parecer CEB/CNE nº 12/2013, que avança na direção de contratação de profissionais de formação específica, conforme discutido no item 3.2 da presente pesquisa. Essa perspectiva pode ser entendida, em seu pano de fundo, como indício de uma descontinuidade política, conforme apontado por Fernandes (2010) e discutido no capítulo I da presente pesquisa.

A perspectiva de professor polivalente é algo criticado por diversos autores, como Penna (2004a; 2004b; 2013), Figueiredo (2013) e Fonterrada (2008). Esta aponta que os cursos de licenciatura voltados à formação do professor de artes versado nas quatro linguagens, que surgiram na década de 1970, mostraram-se ineficazes. A autora considera ainda a perspectiva de polivalência uma precarização na formação desses profissionais (FONTEERRADA, 2008).

Em 2014, a Secretaria de Educação se posiciona sobre o ensino de música novamente de forma indireta, na Resolução SE nº 52/2014, a qual dispõe sobre o funcionamento das escolas, inclusive as de ensino integral. Esse documento discute questões gerais, que estão alinhadas com a Deliberação CEE nº 77/2008, ratificando a posição da

música apenas como mais um conteúdo dentro de Arte, não havendo alteração na carga horária de aulas da disciplina para nenhuma das séries.

CAPÍTULO IV: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08 NO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1 Análise dos editais de concursos para professores da rede estadual de São Paulo

Os concursos mais recentes da SE de São Paulo, para contratação de professores da educação básica, foram realizados em 2010 e em 2013. O próximo quadro se refere aos editais de concursos para contratação de professores na rede estadual de São Paulo no período posterior à sanção da lei nº 11.769/08.

Quadro 6 – Editais de concurso para contratação de professores na rede estadual de São Paulo no período posterior à sanção da Lei nº 11.769/08.

Data do edital	Número do edital	Provisão de cargos	Dispositivos legais de referência
2009	299/0100/2009	Professor de Educação básica II, SQC-II-QM	Instruções Especiais SE Nº 1/2009; Resolução SE Nº 09/2010
2013	104/2222/2013	Professor de Educação básica II, SQC-II-QM	Instruções Especiais SE Nº 02/2013; Resolução SE Nº 52/2013

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

O concurso realizado em 2010 foi o primeiro após a sanção da lei nº 11.769/08. Este ainda estava dentro do prazo legal estabelecido para as adaptações das redes à nova lei, que previa que as adequações necessárias fossem feitas até agosto de 2011. Por esse motivo, havia uma expectativa sobre mudanças no processo de seleção dos profissionais, algo que não se concretizou.

Esse concurso teve como referência as Instruções Especiais SE Nº 01/2009 e Resolução SE Nº 09/2010, que, conforme discutido no item 3.3 da presente pesquisa, buscou profissionais capazes de atuar em quatro linguagens artísticas, mas reconhecendo as limitações dessa polivalência e respeitando o percurso formativo e habilitação específica de cada profissional. Esse concurso previa a contratação para 10.083 cargos de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação

Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial – Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual.

Na bibliografia de referência para o concurso, são apresentados 15 livros para o professor de Arte, além de mais dois documentos, Programa Cultura é Currículo⁴⁷ e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio (2008)⁴⁸. Dos 15 livros, 3 têm uma ligação direta com ensino de música.

O concurso de 2013 foi o primeiro realizado depois do prazo final dado para a implementação da lei 11.769/08⁴⁹. Ele foi regido pelo Edital 104/2222/2013 – (SGP 68.944-13), destinado à contratação de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM. Baseado na Resolução SE Nº 52/2013, previa, assim, a contratação de professores para diversas áreas, incluindo a Disciplina Arte. O objetivo do concurso foi a contratação de professores de Arte versados nas quatro grandes linguagens previstas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

De posse dessas informações, fica evidente que, na perspectiva de espaço que a música tem dentro da própria disciplina, a bibliografia prevista para o concurso indicava textos relacionados à área, sendo que, de um total de 12 livros na bibliografia, 3 têm relação direta com a música ou com o ensino dela. Arroyo (2015) relata que houve uma mobilização da sociedade civil por meio de entidades ligadas à área que pediram que esse concurso fosse direcionado para cada uma das áreas, algo que foi negado pelo poder público. Entretanto, isso enfatiza a tendência das entidades e associações da área se direcionarem para o ensino de artes separado por linguagens, com professor específico para cada uma delas.

Essa defesa pelo concurso de professor de formação específica se faz presente no Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), bem como na justificação do PLS nº 330/06. Esta ocorre inclusive por haver um direcionamento dos cursos superiores na formação de profissionais nas linguagens específicas, e não mais na formação generalista em artes (BRASIL, 2013). Não há inclusive Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos superiores para formação de professores polivalentes, mas apenas por áreas. Conforme discutido no

⁴⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Programa Cultura é Currículo. Disponível em: < <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/> > Acesso em: 26 jan. 2015.

⁴⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SE, 2008. Disponível em: < <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop-ART-COMP-red-md-15-01-2010.pdf> > Acesso em: 26 jan. 2015.

⁴⁹ A lei 11.769/08 é datada de 18/08/2008, tendo prazo previsto de 3 anos para sua implementação, ou seja, deve ser implementada obrigatoriamente a partir do segundo semestre de 2011.

Capítulo II da presente pesquisa, diversos autores, como Fonterrada (2008), Schafer (2011), Figueiredo (2013), Penna (2004^a; 2004b; 2013), apontam a necessidade de profissionais de formação específica.

4.2 Análise das entrevistas com os professores

As entrevistas foram realizadas de acordo com o planejado e abordado na metodologia deste trabalho, com os mecanismos de transcrições apoiados nos trabalhos de Pinto (1996) e Whitaker (2002), tendo sido selecionados os entrevistados a partir do perfil de interesse que atenda aos objetivos metodológicos desta pesquisa.

Foram entrevistados professores da rede estadual de São Paulo com formação específica em artes, e que tenham atuado ou estejam atuando com a disciplina Arte para os anos finais do ensino fundamental (II) e ensino médio nos últimos anos, e que estejam na rede há pelo menos dois anos. Foram realizadas, ao todo, 11 entrevista - sendo consideradas 10 nesta análise - com professores que atuam em escolas estaduais localizadas no município de Ribeirão Preto. Esses professores foram selecionados dentre escolas estaduais localizadas em bairros da periferia e da região central da cidade. Todos são atuantes na rede estadual no período diurno, com séries e turmas regulares. As entrevistas foram realizadas durante o período de novembro de 2015 a setembro de 2016. Todas aconteceram no próprio local de trabalho dos entrevistados.

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado (anexo 1), organizado em sete eixos principais. A partir destes, seguiu-se uma série de questões, quais sejam: 1) identificação e formação; 2) Experiência profissional; 3) Opiniões sobre própria formação; 4) Informações sobre o concurso de ingresso na rede estadual; 5) A disciplina de Arte na rede; 6) Opiniões sobre o método e as apostilas⁵⁰; 7) A música na sala de aula. Os dados obtidos nos itens 1(identificação e formação) e 2 (experiência profissional) foram relatados em conversa prévia à entrevista, por se tratarem de informações mais concretas e prescritivas, que não dependem da visão ou ponto de vista do entrevistado, mas sim apenas informações preliminares para orientar a elaboração do perfil de cada um.

⁵⁰ Termo amplamente utilizado pelos professores entrevistados que se refere aos cadernos do professor e do aluno da rede estadual de São Paulo, adotado de acordo com os critérios expostos na introdução do presente trabalho.

4.2.1 Informações gerais e perfil dos entrevistados

Nesse item, foram realizadas várias perguntas pessoais, além de questões relativas à formação, tais como a instituição de estudo, período e titulação. Abaixo segue quadro com a síntese dessas informações.

Quadro 7 – Informações gerais dos professores entrevistados.

Nº Entrevista e nome	Idade	Anos de rede	Nº Total h/a	Nº de Escolas	Formação	Instituição de formação
1-Maria	66	26	40	2	Desenho e Artes Plásticas	Pública
2- Iasmin	43	06	40	1	Com. Social (Plan. em Artes).	Privada
3- Marcela	53	10	80	2	Ed. Artística	Privada
4 – Ana	59	24	64	5	Desenho e História da Arte	Privada
5 – João	60	29	40	3	Artes Plásticas	Privada
6 – Sueli	59	27	40	1	Artes Plásticas	Privada
7- Valéria	50	29	60	2	Desenho e Artes Visuais	Privada
8- Renata	49	16	40	1	Artes Plásticas	Pública
9- Antônio	56	35	40	1	Artes Plásticas	Privada
10- Monique	49	17	50	2	Artes Plásticas	Privada

Fonte: Autor com base nos documentos legais.

Os professores entrevistados tinham idade entre 43 e 66 anos no período de entrevista, tendo uma média de idade de aproximadamente 55 anos. Quanto à formação, há um predomínio das instituições privadas, sendo 8 dos entrevistados formados em universidades particulares e apenas 2 em públicas. Apesar de algumas divergências na nomenclatura dos títulos, 9 dos professores entrevistados têm formação em educação artística com habilitações voltadas ao desenho e às artes visuais. Apenas uma professora é graduada em comunicação social e fez curso de planificação para artes. No grupo entrevistado, não havia nenhum professor com formação específica nas outras áreas e linguagens artísticas, como música, teatro e dança. Todos entrevistados são efetivos, com exceção da professora Marcela (entrevista nº3).

4.2.1.1 Entrevista nº 1 – Professora Maria⁵¹

A professora Maria tem 66 anos. Estudou artes de 1971 a 1974 na Unesp de Bauru, onde se formou em Desenho e Artes Plásticas, cursando uma formação complementar entre 1993 e 1995 na Faculdade São Luís de Jaboticabal. Seu tempo de exercício de profissão

⁵¹ Os nomes de todos os professores entrevistados são fictícios, preservando assim o sigilo das fontes.

é de 26 anos, sendo, desde o início de atuação, na rede estadual de São Paulo, na qual é concursada e efetiva no cargo desde 2000. Já atuou também na rede Sesi e na rede municipal de Ribeirão Preto. Atualmente, tem dedicação exclusiva à rede estadual, trabalhando com a disciplina de arte em duas escolas, com 24 horas/aula semanais em sala de aula, e em outra com mais 8 horas/aula semanais, totalizando a carga horária de 40 horas semanais de trabalho⁵².

4.2.1.2 Entrevista nº 2 – Professora Iasmin

A professora Iasmin tem 43 anos e se graduou em Comunicação Social pela Unaerp, instituição privada de Ribeirão Preto, em 1999, fazendo posteriormente um curso de planificação em artes pela Unifran, instituição privada de Franca, concluído em 2010. Ela atua no magistério desde 2008 e, a partir de 2010, na rede estadual como professora de artes concursada e efetiva. Já atuou na rede municipal de Ribeirão Preto, mas, atualmente, trabalha apenas na rede estadual, em uma escola, com duas aulas por turma, cumprindo um total de 28 horas aulas semanais na escola⁵³.

4.2.1.3 Entrevista nº 3 – Professora Marcela

A professora Marcela tem 53 anos e é graduada em educação artística pelo Centro Universitário Moura Lacerda, instituição privada de Ribeirão Preto, a qual cursou de 2005 a 2008. Ela atua profissionalmente há 10 anos e, desde o início, na rede estadual, contudo, não é efetiva, sendo considerada categoria F⁵⁴. A referida professora também atua na rede municipal de Jardinópolis, na qual é concursada. Assim, Marcela cumpre, semanalmente, uma carga horária de 80 horas semanais, sendo 40 destas pelo estado em uma escola e 40 pelo município⁵⁵ em duas escolas. Na rede estadual, atua durante 6 anos com a disciplina Arte, mas, desde o início de 2014, a professora Marcela não está mais na sala de aula na rede

⁵² Somando os horários de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), ou HTPC, como era chamada a sigla até abril de 2012, (HTPC- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

⁵³ Somando os horários de ATPC.

⁵⁴ Uma das várias categorias de contrato temporário para professores da rede estadual de São Paulo, sendo esta renovada por meio de aprovação em uma avaliação anual.

⁵⁵ Somando as cargas horárias das duas redes e considerando ATPC.

estadual, sendo responsável pela sala de leitura da escola em que trabalha. Na rede municipal, continua em sala de aula com a disciplina Arte.

4.2.1.4 Entrevista nº 4 – Professora Ana

A professora Ana tem 59 anos e se graduou em Licenciatura Plena em Educação Artística com ênfase em desenho geométrico e história da arte pela Unaerp, de Ribeirão Preto, em 1985, tendo realizado um curso de pós-graduação em educação e empreendedorismo na Universidade de São João Del Rei em 2012. A professora teve seu início profissional na rede estadual de São Paulo em 1993, desde então, como efetiva. Desde 1994, trabalha concomitantemente na rede municipal de Jardinópolis, onde também é concursada e efetiva. Atualmente, leciona em 5 escolas, 3 do estado e 2 do município, atuando, em todas as instituições, em sala de aula com a disciplina Arte. Somando as 5 escolas, a professora cumpre uma carga horária de 64 horas semanais de trabalho⁵⁶, contando com 29 turmas diferentes.

4.2.1.5 Entrevista nº 5 – Professor João

O professor João tem 60 anos. Graduou-se em Artes plásticas pela Unifran, instituição privada localizada no município de Franca em 1986. Posteriormente, cursou Especialização em Artes Plásticas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo no ano de 1993. O professor tem 29 anos de experiência no magistério, ingressando na rede estadual de São Paulo em 1988 e se tornando professor efetivo em 2000. Ele teve experiência como professor da rede municipal de Ribeirão Preto, passando também por algumas escolas da rede privada. Atualmente, concentra suas atividades docentes apenas na rede estadual, em 3 escolas, totalizando 40 horas/aula de trabalho semanais, sendo 32 em sala de aula, com 16 turmas com 2 aulas semanais cada. No ano de 2016, atuou apenas com turmas de ensino médio.

⁵⁶ Somando as cargas horárias das duas redes e considerando ATPC.

4.2.1.6 Entrevista nº 6 – Professora Sueli

A professora Sueli tem 59 anos, dos quais 27 dedicados à docência, sempre na rede estadual de São Paulo, sendo efetiva desde 1998. Inicialmente, estudou química industrial, cursando três anos, e depois abandonou essa graduação para cursar Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas – Licenciatura Plena - pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), instituição privada de Ribeirão Preto. O ano de conclusão é 1990. Entre os anos de 1996 e 2000, foi bolsista FAPESP, nível EP-2 no país, como integrante da Equipe de pesquisadores ligados ao "Programa de Apoio ao Ensino Formal através de Clubes de Ciência e Cultura - Estudos Aplicados ao Ensino Público do Estado de São Paulo" junto ao Instituto Brasileiro de Ciência e Cultura (IBECC). Atualmente, é professora em apenas uma escola, tendo 40 horas/aula semanais, sendo 32 em sala de aula, com 16 turmas de ensino médio, com duas aulas por semana cada e com aproximadamente 640 alunos.

4.2.1.7 Entrevista nº 7 – Professora Valéria

A professora Valéria tem 50 anos, cursou magistério durante o ensino médio, é graduada em Educação Artística com Habilitação em Desenho e Artes Visuais e de – Licenciatura Plena - pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), instituição privada de Ribeirão Preto na qual estudou entre 1985 e 1989. Posteriormente, em 2013, cursou pós-graduação - Especialização em Linguagens da Arte - no Centro Universitário Claretiano de Batatais, instituição privada de ensino superior da região de Ribeirão Preto. A professora tem 32 anos de docência, sendo 28 deles apenas com a disciplina de Arte. Ingressou a rede estadual em 1988, tornando-se efetiva em 1994. Atualmente, trabalha na rede estadual e no Sesi, já tendo lecionado em outras instituições privadas. Possui carga horária total de 60 horas/aula, sendo 47 em sala de aula, 32 pela rede estadual e 15 em instituição privada. Nesta, tem de 1 a 3 aulas por semana com cada turma, dependendo da série, e duas aulas por semana com as turmas da escola estadual, totalizando 24 turmas, com, aproximadamente, 768 alunos. Atua apenas com ensino médio, mas demonstrou experiência em ensino fundamental II e Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

4.2.1.8 Entrevista nº 8 – Professora Renata

A professora Renata tem 49 anos, estudou na Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 1986 a 1990, onde se graduou em Educação Artística com habilitação em artes plásticas. Posteriormente, cursou pós-graduação – Aperfeiçoamento em história da arte - na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) em 2005. A professora tem 24 anos de experiência docente, sendo 8 destes no Sesi - 4 na área econômica secundária e 4 em artes específicas como cerâmica, elétrica e hidráulica. Tem 16 anos de rede estadual de São Paulo, na qual ingressou já como efetiva em 2000. Nesse período, atuou apenas em uma escola, sempre a mesma. Ela cumpre carga horária de 40 horas/aula, sendo 32 em sala de aula, com 16 turmas com duas aulas semanais para cada. Atualmente, leciona para séries do ensino fundamental II e ensino médio, contudo já teve experiência no ensino fundamental I.

4.2.1.9 Entrevista nº 9 – Professora Antônia

A professora Antônia tem 56 anos, é graduada em Educação Artística com habilitação em artes plásticas e desenho pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) onde estudou entre 1979 a 1982. Em 1984, realizou um curso de formação complementar em desenho pela Universidade de Franca (Unifran), instituição da rede privada localizada no município de Franca-SP. A professora tem 35 anos de experiência docente na rede estadual de São Paulo, sendo efetiva desde 1999. Atualmente, tem carga horária de 40 horas/aula, sendo 26 em sala de aula, com 13 turmas com duas aulas semanais para cada e, aproximadamente, 550 alunos. Ela trabalha com séries do ensino fundamental II e ensino médio.

4.2.1.10 Entrevista nº 10 – Professora Monique

A professora Monique tem 49 anos, é graduada em Licenciatura plena em artes plásticas pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), instituição privada de Ribeirão Preto entre 1990 e 1993, tendo também curso de pós-graduação - Especialização em psicopedagogia - pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais, instituição privada de ensino superior da região de Ribeirão Preto. A professora tem 22 anos de experiência docente. De 1994 a 2000, trabalhou no Sesi e, a partir de 2001, ingressou a rede estadual. A professora tem 2 cargos efetivos, um desde 2003 e outro desde 2013. Ela tem uma carga horária de 50 horas/aula semanais somando os dois cargos, com 44 em sala de aula, em duas escolas da rede estadual.

Atualmente, leciona arte para séries do ensino fundamental I e II, mas tem experiência com ensino médio e ensino para jovens e adultos (EJA), com os quais trabalhou de 2001 a 2014.

4.2.2 Experiência profissional

Nesse item, os professores entrevistados foram questionados sobre sua atuação profissional. Perguntas como qual o tempo de exercício da profissão, quantidade de escolas que trabalha, carga horária, quantidade de turmas, se atua em uma ou mais redes são alguns dos questionamentos realizados.

Dentre os levantamentos deste item, podem ser destacados dados preocupantes no que diz respeito à carga horária média dos entrevistados, que é de 49,4 horas semanais. Esse número é muito superior ao desejável ao magistério da rede de São Paulo⁵⁷, na qual se busca 40 horas/aula semanais, sendo 1/3 para hora atividade⁵⁸. Dos 10 entrevistados, apenas seis cumprem 40 horas semanais, os outros quatro têm cargas horárias bem superiores; uma das professoras 80 horas semanais⁵⁹. Dessa forma, considerando apenas as horas efetivas em sala de aula, a média é de 37,1 horas/aula por semana, número também muito acima do recomendado pela Resolução SE nº 08, de 19-01-2012.

Outro dado relevante é que sete dos entrevistados atuam apenas na rede estadual. Os outros três atuam em mais de uma rede concomitantemente, municipal ou particular, não tendo a possibilidade de dedicação exclusiva à estadual. Esse dado se mostra mais preocupante quando se considera que quatro dos entrevistados atua em apenas uma escola, sendo que um dos entrevistados atua em cinco escolas de duas redes diferentes. No balanço geral, a média é de duas escolas por professor, chegando a casos de uma mesma professora trabalhar com 29 turmas, propiciando a precarização da relação professor aluno. Dos

⁵⁷ A Resolução SE nº 08, de 19-01-2012, estabelece como limite a carga horária máxima de 40 horas semanais (2.400 minutos), sendo 26h40min (1.600 minutos) em atividades com alunos para professores com jornada integral.

⁵⁸ Tempo de trabalho destinado a atividades extraclasse como planejamento, pesquisa, entre outros.

⁵⁹ Professora Márcia, entrevistada número 3, que informou ter um contrato de 40 horas semanais com a rede estadual de São Paulo e de 40 horas semanais com a rede municipal de Jardinópolis, totalizando 80 horas semanais, porém, destas todas, 40 h/a são realizadas em sala de aula efetivamente.

entrevistados, três trabalham em outras redes além da estadual de São Paulo, sendo uma professora em escola particular e outras duas na rede municipal de Jardinópolis⁶⁰.

Esses dados apontam para a precarização do trabalho docente devido à carga horária excessiva. Isso compromete o tempo de preparo desse professor, impedindo que este pesquise, leia sobre temas de interesse e relacionados à sua prática docente, busque uma formação continuada, entre outros itens relevantes. Os números gerados pelos questionários corroboram os apontamentos feitos por Fernandes (2010), que, em seu trabalho, também baseado em entrevistas, aponta que a grande maioria dos professores denuncia a falta de tempo para sua qualificação. Eles são críticos diante da dificuldade de adequação às reformas propostas, imputando os maus resultados aos baixos salários, ao acúmulo de aulas e de atividades e ao fato de não terem condições de trabalho adequadas. Segundo a autora:

Os professores entrevistados centraram suas críticas no impacto das reformas no trabalho docente, ou seja, as reformas alteraram o trabalho nas escolas, mas não as condições para a realização do mesmo. Aproximadamente 70% dos professores criticaram os baixos salários, o acúmulo de tarefas, a ausência de tempo para o planejamento do trabalho e para a organização do coletivo nas escolas. Como trabalhar de maneira diferente dentro de condições tão adversas? Para trabalhar com projetos pedagógicos de maneira séria e comprometida eram exigidas condições de estudo e aprimoramento contínuo. O acesso dos professores a informações, leituras e aquisição de um capital cultural mais amplo tem sido bastante limitado, principalmente se considerarmos as condições de trabalho a que eles foram submetidos e os baixos salários recebidos (FERNANDES, 2010, p. 90).

Nesse sentido, a professora Renata sintetiza as dificuldades das condições de trabalho objetivas em sua afirmação

Primeiro, o professor tem que ter um tempo livre, né? (risos). Porque é muita coisa para gente processar. Você percebe que uma criança aprende rápido, né? Porque ela tem tempo para digerir aquilo que ela aprende. O professor não. Ele vai ter a capacitação e já pensando na aula que ele vai ter que dar depois. Alguns professores têm dois cargos. Isso é com os professores em geral. Se tivesse uma remuneração melhor, sabe? Uma vida com mais tranquilidade, sabe? Sabendo que o que ele recebe vai dar para cumprir os compromissos (risos). Então, eu acho que depois que você entra aqui na profissão é uma luta...e é uma luta para sobreviver também, né? Para prestar o concurso, para dar uma aula boa, para ter seu lugar, seu emprego, manter esse emprego, para ser um bom profissional, né? Então é uma luta...ainda mais com esse salário né? (PROF.^a RENATA, entrevista nº 8).

As queixas sobre condições de trabalho e salariais são recorrentes e estão presente em todas as entrevistas. Mesmo o roteiro de entrevista não contemplando nenhuma pergunta diretamente relacionada à remuneração, essa temática aparece em diferentes momentos das entrevistas, e serão aqui também apontadas nos diferentes itens.

⁶⁰ Município próximo a Ribeirão Preto, com aproximadamente 42 mil habitantes, segundo IBGE cidades. Disponível em: < <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3525102> >. Acesso em: 31 de mar. 2017.

4.2.3 Opiniões sobre a formação

Segundo o que pode ser apurado por meio das entrevistas, seis professores acreditam que a universidade não os preparou adequadamente para a realidade escolar, afirmando claramente isso. Outros três afirmam que consideram que a preparação foi parcialmente boa, mas que carecia de elementos práticos, denunciando o distanciamento entre os cursos e a realidade em sala de aula. Nesse sentido, a professora Marcela, entrevista nº 3, aponta o tempo de curso como o principal problema, pois sua graduação, em universidade particular, foi de apenas três anos. Ela considera esse tempo insuficiente para aprofundar as quatro linguagens, afirmando que não considera que estava preparada “[...] principalmente porque o curso de artes é em três anos, o que eu fiz é em três anos, e três anos é para começar a engatinhar”. Sobre o mesmo ponto, a professora Antônia, entrevista nº 9, quando questionada sobre sua percepção de preparo pela Universidade, afirma que, no final de seu curso de graduação, começaram suas inquietações por sentir que não estava preparada para exercer seu trabalho em sala de aula.

Não. Eu lembro que, no último ano, último semestre da universidade, nós sentávamos, eu e minhas amigas, e a gente dizia: - “O que nós vamos fazer?”. Então, realmente, naquela época, a universidade não preparava. Não sei como é hoje, mas, naquela época, não preparou nada. Eu aprendi dando aula mesmo e com os professores mais antigos, que me orientavam né? Você vai chegando na escola, aí os professores iam explicando como preencher a caderneta, como fazer tudo, e aí a gente vai aprendendo na raça mesmo. (PROF.^a ANTÔNIA, entrevista nº 9)

Os professores que consideram ter uma formação adequada, como no caso da professora Maria, entrevistada nº 1, apontam que o curso de graduação foi bom para sua área de habilitação, mas não para as outras linguagens, afirmando que “A base minha foi de artes visuais, para as outras linguagens foi muito pouco. Agora dentro das artes visuais eu aprendi tudo que eu domino hoje.”. A professora Renata, entrevista nº 8, também considera que teve boa formação para sua área, mas que esta não foi para a sala de aula.

Em partes. Eu gostei da minha formação. Achei até melhor do que a de outros professores que conheci quando comecei a entrar em contato, né? Com outros professores, dá para perceber que foi até razoável, mas não para sala de aula, sabe? Sala de aula a gente aprende no dia a dia mesmo, enfrentando as dificuldades...é um desafio mesmo (PROF.^a RENATA, entrevista nº 8)

Outro dado relevante é que as duas professoras que se formaram em Universidades públicas, Maria e Renata, fizeram cursos de habilitações específicas, tendo pouco ou nenhum contato com as outras áreas. Ambas concluíram seus cursos de graduação há mais de 20 anos e consideram que, nas áreas de interesse, tiveram uma boa qualificação na Universidade. Isso expõe que a formação de professor generalista de Arte não é uma ideia

plenamente incorporada pelas Universidades públicas já há um longo período, mesmo antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação nas áreas.

Figueiredo (2013) aponta o período de definição dessas diretrizes, discutindo também a questão das licenciaturas longas com as habilitações específicas, afirmando que “No passado os cursos de educação artística ofereciam habilitações específicas, mantendo algum tipo de formação nas várias áreas de artes previstas para aquele momento histórico.” (FIGUEIREDO, 2013, p. 38). As afirmativas das professoras Maria e Renata reforçam as ideias de Figueiredo (2013), as quais entendem que o ideário de professor com formação específica não é algo recente, o que reforça também a discussão apontada no capítulo II da presente pesquisa.

Outra questão que se destaca aqui é a importância dada, nos cursos, às outras linguagens, que não as artes visuais. Mesmo a professora Marcela, que teve formação geral em artes, afirma que as linguagens de dança, teatro e música foram pouco trabalhadas - em disciplinas de apenas um semestre e que abordavam o conteúdo das três linguagens de forma superficial. Quando se perguntou à entrevistada como foram essas disciplinas, ela respondeu “Assim, apresentava praticamente por cima, a única disciplina dentro da matéria de arte que foi mais explorada que eu lembro foi história da arte, que a professora focava mesmo, o resto era praticamente diversão”. Quando perguntada a respeito da disciplina Música no curso, ela afirma que teve “Uma só, relacionada a música, não específica”. Ela prossegue afirmando que:

Diversão (risos)..., a gente se divertia muito. Por exemplo, de música, o professor até tentava apresentar um outro tipo de música para a gente [...]Então, imagina alguém colocando um som estranho para você ouvir? É a mesma coisa que os alunos fazem se a gente colocar hoje. Então, é bem isso, dança a gente até tentou fazer uma coreografia, mas não teve espaço para a gente apresentar isso. Mas, enfim, o que mais explorava na minha faculdade de arte mesmo do curso foi artes visuais e história da arte (PROF.^a MARCELA, entrevista n° 3).

Quando os entrevistados foram questionados acerca de sua formação, se esta lhe forneceu ferramentas adequadas ao ensino de música, apenas dois acreditam que sim. Oito dos entrevistados afirmam que não foram preparados para esse ensino. Nesse sentido, a professora Maria aponta essa lacuna em sua formação e suas dificuldades quanto ao ensino de música, dizendo que “Para o ensino de música não. É o que eu sinto muita dificuldade hoje”. Na mesma direção, a professora Marcela afirma claramente que não teve essa preparação, “Não, claro que não.” Já o professor João, apesar de considerar que teve uma boa formação, admite que, para música, também não foi bem preparado “Para o ensino de música não”. A professora Renata aponta que o foco de sua graduação foi em artes visuais, tendo apenas uma

visão superficial de música. Quando perguntada se sua formação lhe preparou adequadamente para o ensino de música, ela responde que:

(Risos). Acontece que eu era leiga em música, né? Meu interesse sempre foi em artes visuais. Então eu não sabia tocar um instrumento. Quando você faz a prova de aptidão, você faz em artes visuais, então tem que dominar o desenho, conhecimento em história da arte né? Mas música eu era leiga, então até preparou, mas as minhas dificuldades são maiores (risos) (PROF.^a RENATA, entrevista nº 8).

A professora Antônia, quando perguntada se considerava que sua formação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar as quatro grandes áreas/linguagens de artes, afirma que não, explicando que teve dificuldades, principalmente na linguagem da dança. Ela conta que teve que recorrer a outros materiais fora o didático: pesquisar, ler investir tempo e recursos com a aquisição de livros para poder se preparar, algo que uma parcela ínfima dos professores tem condições, seja por tempo, seja por recursos financeiros. Em suas palavras:

Não, por exemplo, principalmente porque agora tem linguagem da dança. Eu não tive nada de dança. Dança era na educação física né? Mas quando começou o currículo do estado a ter dança, eu tive que ler livros, comprei livros ligados à dança, porque eu não tive nada da parte de dança. [...] mas na linguagem da dança, realmente não tive, essa foi a parte negativa. (PROF.^a ANTÔNIA, entrevista nº 9).

Essas afirmações da professora Antônia apontam para a mesma direção das análises apresentadas por Figueiredo (2013). Neste trabalho, o autor aponta a mudança que ocorreu das linguagens consideradas na disciplina de arte com a LDB/96, inclusive a incorporação da linguagem da dança.

A professora Marcela afirma que teve que pesquisar e buscar conhecimento para conseguir lecionar arte, reconhecendo suas dificuldades e aprendendo com os alunos. “eu aprendo mais com os alunos, porque você vai olhando, você vai pesquisando e vai aprendendo mais do que o próprio aluno mesmo. Não sei se é porque eu tenho pouco conhecimento, e quando você tem pouco e quer saber você procura”.

Em linhas gerais, parcela significativa dos entrevistados denunciou a dificuldade de lecionar conteúdos de outras linguagens artísticas diferentes de sua formação específica. A maioria dos professores considera que é possível desenvolver conteúdos de mais de uma linguagem, porém apontam uma ou duas com que têm pouca ou nenhuma afinidade ou vivência.

Conforme discutido no Capítulo II da presente pesquisa, vários autores apontam os limites da ideia de polivalência, alegando que esta proporciona a precarização no ensino das linguagens, discutindo o tema na perspectiva de formação específica do professor de música (FONTEIRADA, 2008; SCHAFER, 2011; FIGUEIREDO, 2013). Outros autores abordam inclusive a criação da disciplina de música (SOBREIRA, 2008, 2012). Nesse

sentido, Figueiredo (2013) trata da questão da formação específica do professor, alegando que, na escola brasileira, especialmente nos anos finais do fundamental I e do ensino médio, há presença de professores especialista nas diversas áreas do conhecimento, inclusive de arte. Para o autor, esse é um ponto frágil do texto da legislação a esse respeito e, por isso, abre espaço para interpretações diversas. Porém, para Figueiredo (2013) as mudanças que ocorreram com a LDB/96 conduzem à prevalência do profissional de formação específica.

4.2.4 Informações sobre o concurso de ingresso na rede estadual

O que pode ser observado na fala dos entrevistados referente aos concursos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é que houve uma mudança de perfil dos dois últimos realizados, considerando os de 2010 e 2013. Esses concursos, que anteriormente estavam focados prioritariamente na questão das artes visuais, passaram a destinar maior importância a outras linguagens, o que pode ser associado também à Lei 11.769/08, pois os dois concursos citados são posteriores a essa lei e incluíram música em suas provas específicas, segundo os relatos das entrevistas.

A professora Marcela afirma que “Caiu várias de música. Houve, uma fala de que: ‘esse povo só pensa em música agora?’ O foco da prova foi teatro e música”. Dos professores entrevistados, nove são concursados e efetivos, sendo apenas uma de categoria F, a professora Marcela, a qual apresenta certa resignação quanto à introdução da música. Ela considera que houve alta exigência dos conteúdos musicais no último concurso, o que, em sua opinião, a impossibilitou de ser efetivada na rede estadual, como afirmou:

Eu prestei os dois últimos concursos e acredito que o curso só está focando música, porque a música realmente me tirou do concurso, não teve jeito...por um ponto...mas isso acontece (olhou para baixo com um olhar desolado)... [...] O primeiro concurso que prestei, realmente, eu não estava preparada, foi meu primeiro concurso, pelo fato de eu ter entrado na faculdade aos 43 anos de idade. Assim que eu terminei a faculdade, eu prestei esse concurso. Eu não estava preparada, não sabia o que era um concurso, eu não sabia nada, fui de gaiata no navio. No segundo, eu fui preparada, mas a música me tirou, não teve jeito não. Tanto é que eu prestei no município em Ribeirão (Preto) que não entrou tanto a música e passei, prestei o de Jardinópolis e não entrou música e passei, o do estado eu não passei por causa da música. (PROF.^a MARCELA, entrevista nº 3)

Na visão da professora Iasmin, que também prestou um dos concursos mais recentes, a prova foi baseada no currículo, dessa forma, para ela, não houve grande direcionamento de temas, como pode ser visto na afirmação quando perguntada sobre o concurso:

Caiu coisa de música, a prova fez uma relação do rap com o repente. Quanto à bibliografia, era baseado na proposta curricular, se você conhece a proposta você faz a prova tranquilamente. A música teve mais coisas nessa última prova, porque era o que o pessoal não sabia...caiu umas coisas do *Muraci Escafer*⁶¹ (PROF.^a IASMIN, entrevista nº 2)

Na mesma direção, a professora Monique relata a mudança que conseguiu perceber nos concursos “Teve questões específicas, mas ficou muito mais na parte de artes visuais, no primeiro concurso, já no segundo, as quatro linguagens.” Quando perguntada sobre mais detalhes desse segundo concursos, a professor prossegue dizendo que “Esse foi mais específico, pois ai já tinha mudado realmente o currículo. O primeiro ele estava mudando e, nesse segundo concurso que eu prestei. ele já estava na rede mesmo, já tinha sido implementado”.

A professora Maria também contribui para a discussão sobre a alteração dos concursos de acordo com o currículo, reconhecendo sua falta de afinidade com a área da música

Não muito. Assim por exemplo, algumas músicas de Beethoven, por exemplo, caiu lá o nome das músicas e depois quem era o compositor. Ali você acabava jogando com o *chutômetro*, mas nada assim. Era mais a parte das artes visuais, análise de obras, caiu muito sobre, lógico, sobre a arte contemporânea, mas tudo dentro da arquitetura, escultura, tudo dentro das artes visuais. Porque até então não tinha assim uma exigência de você trabalhar mesmo com música, agora depois que partiu para o currículo do Estado, essas apostilas que os alunos estão usando, que a gente está sentindo muita dificuldade. Tem umas atividades ali que...eu mesmo...foge do meu domínio (PROF.^a MARIA, entrevista nº 1)

No que diz respeito às questões da prova do concurso, a professora Sueli critica a estrutura da prova, considerando que houve perguntas muito específicas sobre áreas como teatro e música. Ela afirma ser inviável ter conhecimentos tão específicos de áreas diferentes justamente pela formação ser feita por áreas e não generalista

No concurso havia perguntas de teatro de até posição de palco, de centralização de eixo, de coisas que eu jamais tinha visto. De música havia perguntas sobre orquestra! Então, não tem cabimento o que eles fazem achando que nós somos polivalentes! (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

De acordo com os relatos dos entrevistados, houve um avanço no sentido de equidade entre as quatro linguagens previstas para o professor de Arte no edital e na prova dos últimos concursos. Em linhas gerais, na percepção desses professores, artes visuais era considerada a principal linguagem nos concursos anteriores, e gradativamente foi cedendo lugar a outras, especialmente música e dança que apresentam situação de maior ostracismo, o que atende aos objetivos do PCN, Currículo do Estado, entre outros documentos que apontam

⁶¹ O destaque realça a pronúncia do nome do Autor canadense Murray Schafer, referenciado na bibliografia do concurso e nos currículos de São Paulo.

para essa direção. Contudo, os últimos concursos ainda visam à contratação de professores para atuarem como polivalentes, conforme apontado no Capítulo III da presente pesquisa. Essa perspectiva vai no sentido contrário ao de Parecer CNE/CEB nº 12/2013, Resolução CNE/CEB nº 02/2016, que orientam a contratação de profissionais específicos, conforme discutido no Capítulo II da presente pesquisa por diversos autores (SOBREIRA, 2008; FONTERRADA, 2008; FIGUEIREDO, 2013; CONSTANTINO, 2015)

4.2.5 A disciplina de arte na rede

Neste item, foram feitas questões referentes às experiências na rede, sobre o currículo, entre outros temas. Quando perguntados a respeito de como tem sido trabalhar na rede estadual com a disciplina de artes, houve divergências. A professora Marcela não atua mais em sala de aula na rede estadual desde 2014, trabalhando na sala de leitura, o que ela considera bom. As professoras Maria e Iasmin apontam dificuldades, mas, de forma geral, lidam bem com a situação; a professora Maria chega a dizer ao longo da entrevista que se realiza dando aulas, pois tem boas condições de trabalho

Como que eu posso te falar...bom, primeiro eu tenho um espaço. Acho que a primeira coisa que a gente tem que ter é um espaço para você poder trabalhar.[...] Mas eu me realizo sim, eu tenho esse espaço, tenho material a vontade, a gente desenvolve alguns projetos. [...] Esse privilégio aqui eu tenho. (PROF.^a MARIA, entrevista nº 1)

Já a professora Ana, quando perguntada sobre como é trabalhar com artes na rede estadual, afirma que é “Difícil. Eu diria que muito difícil”. Nessa questão, chama atenção a fala da professora Maria em relação à professora Ana, pois as duas trabalham na mesma escola, mas têm perspectivas completamente diferentes. A professora Maria tem sua sala e os recursos de materiais, enquanto a professora Ana, por ter menos tempo na mesma escola, não utiliza a sala de artes e nem tem a mesma disponibilidade de materiais. Com isso, é perceptível a contrariedade no funcionamento da escola, pois dois profissionais da mesma área têm condições de trabalho diferentes: Uma tem sala própria, materiais específicos; a outra, não.

De acordo com o referencial teórico adotado na presente pesquisa, apresentados no capítulo I, um dos possíveis motivos dessa discrepância pode ser a política meritocrática e de bonificações. Tais políticas implementadas na rede estadual, conforme afirmam Ramos (2016), Novaes (2009), Fernandes (2010), são marcas do gerencialismo, que tende a estimular a diferença ao invés de universalizar condições mínimas. Essa condição de diferença causa prejuízos a profissionais, como a professora Ana e a seus alunos, que não usufruem da

estrutura física e recursos de que a escola dispõe. Isso pode gerar desigualdade de oportunidades, uma vez que alunos de mesma faixa etária, série, período, matriculados em uma mesma escola, tenham condições diferentes.

Segundo Fernandes (2010), a cultura do desempenho tem impactado fortemente os professores, gerando sentimentos de angústia, de sofrimento, de frustração e de perda nesses docentes, desenvolvendo, nesses profissionais, danos psicológicos e à saúde como um todo. Fernandes (2010) demonstra, em seus estudos sobre o tema, que há grande incidência de relatos sobre depressão, licenças médicas, proporcionando a sensação de generalização das doenças psicossomáticas entre os professores. A própria professora Ana se enquadra nesse contexto, relatando problemas familiares e de saúde decorrentes do ambiente frustrante de trabalho.

No que diz respeito à abordagem dos conteúdos, há diferentes relatos, porém alguns convergem na dificuldade dos professores, que, em sua maioria, têm afinidade maior com uma das linguagens, de trabalhar as quatro grandes áreas. A professora Sueli, quando questionada sobre como trabalha as quatro linguagens de arte, responde que:

Olha, eu sempre fiz uma opção pelas artes plásticas, porque, na rede estadual, o aluno, como ele é muito visual, é o que ele corresponde mais, é o que ele consegue ver, a beleza, ele consegue ver aquilo que chama a atenção através das cores, procedimentos gráficos, então eu tive que fazer uma opção. Esse negócio de falar assim: “Deixa o aluno criar, deixa ele fluir, você perde o comando da sala, somos subestimados até pelos próprios colegas de escola, de educadores, conotados como se a gente não raciocina, não sabe fazer nada, e somos limitados. (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

Nessa fala, a professora explicita também sua dificuldade com a disciplina em sala de aula e em relação aos outros profissionais.

Mesmo os poucos professores que avaliam como positivo o fato de lecionarem artes na rede estadual de São Paulo fazem ressalvas com relação às condições de trabalho e política salarial. Um exemplo a ser citado é o professor João, que afirma gostar de dar aulas de artes, mas faz sua observação: “É...tirando o lado de valorização...não precisa nem dizer, né? A respeito da injustiça salarial na classe do magistério. Fora isso...”

A professora Monique, quando questionada sobre como tem sido trabalhar com arte na rede estadual, sintetiza em sua fala os problemas levantados de forma recorrente nas entrevistas. Ela denuncia a falta de materiais, de estrutura física da escola, de salas adequadas ao ensino de arte, espaço para expor a produção dos alunos, entre outros problemas, afirmando que tudo acontece no improviso.

Difícil né? Porque você não tem material direito, você não tem uma sala que você possa ambientar para o ensino de arte com o que você precisa. Para o ensino de artes visuais, você precisa de água, você precisa de uma bancada, você precisa guardar os

trabalhos, material variado. Mesmo que você trabalhe com materiais recicláveis, que você invente de montar alguma coisa específica. Para música você pode trabalhar com instrumento que você vai fazer de alguma coisa, só que para isso você precisa de espaço, você precisa guardar esse material, você precisa juntar esse material para trabalhar ele, então nada disso aí a gente tem. É tudo na base do improviso. Você faz um trabalho de artes visuais, você faz um trabalho de qualquer coisa você tem que colocar em algum lugar da escola, expor assim é uma coisa que quase não acontece. Parede de escola some as coisas, quebram as coisas, rasgam as coisas. O incentivo para isso também da escola é zero (PROF.^a MONIQUE, entrevista nº 10).

Na mesma direção, a professora Sueli denuncia a dificuldade de realizar as atividades por falta de estrutura física, e de materiais. Para ela, faltam sala ambiente, espaço para a realização das atividades, tratamento acústico para as atividades musicais, além da falta de materiais como flautas e outros instrumentos. A professora acredita ainda que tais dificuldades inviabilizam o trabalho de outras linguagens, como o teatro e a música, afirmando que:

No caso, trabalhar com teatro eu acho inviável. Porque se você faz experiências de tablado você consegue trabalhar com dez pessoas de quarenta da sala, o restante vai conversar, vai brincar, vai desinteressar e você perde o controle. A música não tem condições, pois eu pedi flauta doce, a qual foi indicada na minha universidade para a alfabetização e para a iniciação musical. Você já pensou quarenta flautas na boca aqui desses alunos aqui dessa escola?...Essa é uma pergunta que eu gostaria que eles lá de cima respondessem...você já pensou quarenta flautas aqui e um professor tendo aula de um lado, outro de outro, outro na frente...que isso! Você está brincando comigo! Não tem condições! A escola não tem infraestrutura para isso. A escola estadual não tem infraestrutura para receber o ensino de música como havia antigamente, que existiam salas, existiam instrumentos. Nas escolas públicas, tudo foi retirado com a reestruturação (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

Essas afirmações apontam para a dissonância entre o recomendado pelo Conselho Nacional de Educação e a realidade nas escolas da rede estadual que essa professora trabalha. Conforme discutido no Capítulo III da presente pesquisa, o Parecer CNE/CEB Nº 12/2013, que posteriormente se tornou a Resolução CNE/CEB Nº 02/2016, prevê que as escolas tenham salas preparadas ao ensino de música, adequadas acusticamente, além da responsabilidade de aquisição de instrumentos e materiais por parte das secretarias, expresso no § 2º, item VIII

VIII - cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais; (BRASIL, 2013).

A reivindicação por espaço adequado é um ponto presente em diversos depoimentos. Apenas dois entrevistados tinham salas próprias de arte em suas escolas, mas nenhuma com adequação acústica ou instrumentos musicais disponíveis.

4.2.6 Opiniões sobre o método e apostilas

Nas questões referentes às apostilas, os entrevistados de forma geral se mostram reticentes quanto às mesmas, mas reconhecem que ajudam nas aulas, especialmente por ter imagens para os alunos. A professora Iasmin acredita nesse sistema, afirmando que é muito bem elaborado, mas que falta preparo para entender a proposta, admitindo que trabalhou quatro anos sem entender as propostas até ter oportunidade de fazer um curso oferecido pela Secretaria de Educação e aprender a utilizar as apostilas

Eu gosto, eu defendo muito a proposta curricular. Porque é como te falei, eu não entendia, antes de eu entrar nesse curso específico de formação eu já trabalhava com a proposta a quatro anos, porque eu venho da diretoria de São Joaquim da Barra, não dessa, e lá o pessoal entrava na sua aula para supervisionar e se você não estivesse trabalhando com a proposta teria que fazer curso para entender a proposta e aprender a trabalhar com ela. Quando cheguei na diretoria de Ribeirão Preto, não havia essa exigência, só que eu fui entender a proposta depois que eu passei no concurso, no curso de formação de professores. Não sei se o meu tutor foi muito bom, entendeu?! Ai eu passei a entender o que eu li quatro anos e não conseguia entender, ai passei a entender e acho perfeita, muito boa (PROF.^a IASMIN, entrevista nº 2).

Segundo a professora Ana, a maior dificuldade é referente à utilização do material; segundo ela, não houve tempo nem suporte necessário para que os professores aprendessem a utilizá-lo, como pode ser visto na afirmativa abaixo:

Bom, o que eu penso, o que sinto, é assim: tudo ficou muito mais difícil para mim quando esse novo material, quando essas apostilas chegaram. Por quê? Porque foi um momento em que uma nova linguagem chegou. Essa subdivisão ficou muito clara, até então eu não sentia tanta clareza. Eu vinha da formação que eu tive, entendia que a arte englobava tudo. Mas sem uma cobrança tão efetiva de realmente trabalhar um vocabulário específico dentro de cada uma das linguagens. Quando esse material chegou, e acho o material muito bom, mas foi para mim de difícil compreensão. Muita coisa nova chegando. Tudo muito em cima da hora, tudo muito para ontem, tudo muito entregando para o aluno e você já tendo que dar conta daquele conteúdo. Alguns cursos aconteceram, algumas poucas chances eu tive de estar indo para a DE, para os cursos que a DE ofereceu. E sinto muita dúvida, na verdade o que sentia era que estava todo mundo muito despreparado para abraçar essa nova forma de trabalhar. E transmitir para sala estando insegura era muito difícil também. E eu também acho que esse material é um material de grande valor sim, eu reconheço o valor do material. Só que a aplicação ou utilização dele no dia a dia não foi tão fácil assim (PROF.^a ANA, entrevista nº 4).

O curso citado pela professora Ana, oferecido pela Secretaria de Educação Estadual não foi disponibilizado para todos os professores. Apenas duas professoras puderam realizar, as professoras Marcela e Iasmin. No entanto, as duas apresentam opiniões diferentes, tendo a última uma impressão muito favorável a respeito do curso, ao passo que a primeira não o recebeu com tanto entusiasmo. A Professora Ana afirma que, por trabalhar em 2 redes e em 5 escolas, ficou inviável a realização do curso e a professora Maria lamenta não ter tido

oportunidade de fazê-lo. O professor João expõe a ausência de cursos e a necessidade que sente destes. Quando questionado sobre a existência desses cursos,

Não. Isso aí é uma parte que está pecando muito. Nós, professores da linguagem de Artes, estamos precisando de cursos. Sabe, preparatórios, porque precisa, né? [...] está faltando mais da parte do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Capacitação de professores na parte de música. (PROF. JOÃO, entrevista, nº 5)

Parcela significativa dos professores desconhecia a existência dos cursos. A esse respeito, a professora Valéria afirma que estes não são frequentes, ocorrendo de acordo com o contexto político, expondo que:

De tempos em tempos, depende de quem está na Secretaria da Educação, depende de quem está no governo do Estado. Porque uns conseguem ser piores do que os outros. Teve aí o José Serra, que ficou quatro anos sem ter um único curso. E hoje há cursos, mas que muitas vezes eu não posso ir porque é o dia todo e, às vezes, eu tenho aula em outra rede, aí eu não posso ir. Ou seja, não contemplam a realidade dos profissionais da Educação. (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

A fala da professora Valéria expõe a descontinuidade das políticas de educação no estado de São Paulo, indo de encontro com as colocações de Fernandes (2010), Novaes (2009), Ramos (2016).

Parcela significativa das entrevistas aponta a necessidade de boa formação para lidar com o material. Nesse contexto, a professora Renata discute a formação de colegas de profissão, fazendo críticas aos cursos de menor duração e de ensino a distância, afirmando que esses professores não estariam prontos para lidar com o material proposto pela SEE/SP. “Como te falei, a formação que nossos professores têm, muitos com licenciatura curtas, muitos com ensino a distância, o professor não está apto a lecionar esse conteúdo não...tem que ser um professor bem formado”.

De forma geral, todos os entrevistados acreditam que o material, apesar de ter suas qualidades, é descontextualizado da realidade escolar e da dos alunos, dificultando o trabalho do professor. A professora Marcela sintetiza essas ideias em “A proposta é boa, bem elaborada sim, mas distante, muito distante da realidade dos alunos”. A professora Monique, que também se mostra favorável ao material, afirma que este poderia funcionar, mas para outra realidade, denunciando novamente a questão da falta de condições materiais de trabalho, como pode ser visto em sua fala:

Foram bem elaborados, porém para uma outra realidade. Não a que a gente tem aqui no estado. Talvez em uma escola particular em São Paulo, que tenha acesso a todos os museus todas as apresentações de música, de teatro, aí seria perfeito. Se tivesse um Datashow dentro da sala de aula, com wi-fi para mostrar para eles tudo que eu preciso, né? (PROF.^a MONIQUE, entrevista nº 10)

Quando a professora Monique foi questionada sobre os materiais dos cadernos de professor e aluno, esta afirma que esses materiais não foram concebidos a partir de reflexões e

experiências da prática docente, afirmando que “Não, só se for a prática de um artista plástico fechado numa sala sem alunos (risos). Por isso que a gente tem que ficar fazendo adequações e tem que substituir, porque tem coisa ali que (acenou negativamente com a cabeça)...”

Nesse sentido, a professora Maria afirma categoricamente que não considera a apostila bem elaborada; questionada sobre o motivo, ela esclarece “Nós não fomos consultados! Foi feito por uma elite. Não é?” Essa colocação da professora expõe a ausência da participação dos professores no processo de elaboração do material de cadernos de professores e alunos, conforme apontado nas análises de Motta (2003), Azanha (1993) acerca do que, de fato, pode ser entendido como participação. Lima (2001) também discute a questão, afirmando que a participação dentro de uma administração gerencialista é ilusória e fictícia. Nesse sentido, Penna (2004a; 2004b; 2010) e Figueiredo (2013) apontam a necessidade de participação na elaboração das propostas e currículos.

Na mesma direção, a professora Sueli, quando perguntada sobre o material, expõe a distancia entre a elaboração deste e a realidade da sala de aula

Olha, a intenção é boa, mas quem está na prática...quem está com a intenção só está dentro de gabinete...e não tem como fechar isso, porque cada turma, cada ano, são seres humanos que a gente está mexendo, é uma caixinha de surpresa para cada um. Não tem como você massificar e generalizar (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6).

A professora Maria, assim como a professora Monique, também faz alusão à falta de contexto do material, denunciando o pouco acesso a espetáculos, museus, apresentações e concertos. Ela explica que, no interior do estado, devido à falta de acessibilidade, a situação se complica ainda mais.

Ali, para a nossa realidade, está muito distante, entende? Muito distante...então se você não tem a oportunidade por exemplo de ir ao teatro, assistir um musical, sabe? Ir lá no Dom Pedro⁶² participar da Orquestra Sinfônica, levar o aluno para ele vivenciar tudo aquilo fica difícil. Fica muito distante do nosso aluno, não é? (PROF.^a MARIA, entrevista nº 1).

Ela aponta a dificuldade do acesso a eventos culturais no interior do estado, o que, segundo ela, é muito diferente do que ocorre na capital do estado. Ela ainda afirma que seu filho, que também é professor e trabalha na cidade de São Paulo, relata maior oferta e disponibilidade de eventos desse tipo. Nesse sentido, a fala da professora Valéria vai de encontro com a da professora Maria, apontando as dificuldades de se realizar determinadas atividades no interior do estado, e até mesmo na capital, por questão de transporte, custos, entre outros fatores.

⁶² A professora entrevistada se refere ao Theatro Pedro II, o teatro de maior destaque da região de Ribeirão Preto - SP, sendo o terceiro maior teatro de ópera do Brasil, segundo o site oficial do teatro. Disponível em: < <http://www.theatropedro2.com.br/institucional.php> > Acesso em: 29 de mar. 2017.

[...] a impressão que eu tenho é que eles propõem atividades e coisas pra uma realidade de quem não está no interior, quem está numa cidade distante da cidade de São Paulo não tem isso. São umas atividades assim, que a gente pensa:

- “gente como que vai fazer isso?”

E mesmo para quem está lá (São Paulo), como que você vai levar sem transporte, dinheiro e verba? Então são fora da realidade (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

A professora Monique também relata a dificuldade em realizar determinadas atividades, alegando a impossibilidade de levar os alunos a espetáculos e apresentações. Em sua fala, levanta também a questão da falta de autonomia, corroborando a análise apresentada no capítulo I, em que Lima (2001), Arroyo (2008), Fernandes (2010) apontam uma autonomia mitigada apenas como descentralização de tarefas, mas que, na prática, limita o professor em suas ações.

Mais ou menos, porque tem muita coisa que você não consegue desenvolver com eles, você precisa de material e você precisa passar esse conhecimento para eles através da vivência deles mesmo, de assistir uma peça de teatro, de um dia sair da escola e assistir a orquestra sinfônica, não sei se ainda tem no sábado ou no domingo de manhã, ou num dia a tarde. Não sei como é que é, mas você não pode fazer isso, não tem essa liberdade. Exposição de arte, a gente tinha um programa do projeto cultura é currículo – lugares de aprender, a gente saía da escola com os alunos com um ônibus que o estado pagava, o lanche o estado pagava e aí a gente ia para um museu ou uma exposição e eles vivenciavam aquilo. Mesmo eles não entendendo exatamente o que eles estavam vendo, eles estavam vivenciando, eles estavam saindo daquele lugar comum para olhar para outro lado. Cortaram isso aí, não tem mais verba para esse tipo de projeto. Eu já fui para Bodowski no museu casa de Portinari com os alunos, eu já fui no MARP aqui de Ribeirão, eu já fui assistir peça de teatro no teatro municipal com eles, já fui em cinema, já fui em vários lugares que são os lugares de aprender, que você desenvolve trabalho depois, desenvolve trabalho antes, então eles vão vivenciando e estão aprendendo. PROF.^a MONIQUE, entrevista nº 10)

Essas afirmações da professora Monique levantam a discussão acerca da contrariedade do sistema, o qual ao mesmo tempo em que propõe atividades em seu material, limita a ação dos professores, inviabilizando a realização de tais atividades. Na prática, isso ocorre devido à falta de estrutura e suporte da própria rede, pois, no plano teórico do material, a atividade é bem concebida, contudo, na realidade objetiva, é inviável. A professora aponta também a questão de corte de verbas para atividades externas à escola, algo que pode ser visto como uma medida com a marca do gerencialismo. Este busca a eficácia e eficiência na gestão dos recursos, utilizando-se da lógica industrial tayloriana de otimização dos custos, que, em outros termos, é a tentativa de produzir mais com um menor custo, características apontadas por Lima (2001), Ball (2005), Arroyo (2008) e Fernandes (2010).

De forma geral os entrevistados concordam que a abordagem de temas transversais é complexa e difícil de ser realizada, como pode ser visto na afirmativa da professora Ana acima. Mesmo as professoras Iasmin e Marcela que realizaram o curso sobre o

currículo e as apostilas consideram o material muito abstrato e filosófico, o que, sob o ponto de vista delas, é negativo. Nesse sentido, a professora Marcela afirma que:

Bom, aquela história...vou te dizer o que me deixa confusa nessa apostila de arte: são esses territórios, esses cruzamentos, esse híbrido deles, isso é muito confuso. Eu gosto, acho que ela é bem elaborada..., não tenho nada contra, mas acho que deveria ser de uma outra maneira, mais leve, mais simples, pelo menos aí para a quinta série, ser uma coisa mais simples, para depois eles poder entender o cruzamento disso tudo. Mas jogar isso cruzado, é como jogar um quebra-cabeça, assim, toma! Entendeu? [...] Porque é difícil até para o professor esse cruzamento, o que eles querem ali fica muito confuso. Agora, é mais fácil depois que você começa a preparar as aulas, depois que você começa a mostrar isso tudo vai ficando mais leve para o professor. Para o aluno isso é muito confuso. PROF.^a MARCELA, entrevista nº 3)

Nessa mesma direção, alguns entrevistados criticam o conteúdo do material, alegando que este privilegia a arte contemporânea em detrimento de outros períodos. Parcela significativa dos professores considera que o material é de baixa qualidade e tem poucos conteúdos. Essa perspectiva é exposta na fala do professor João:

Eu acho que, em relação à Arte contemporânea, a arte do momento, está muito bem colocado na apostila. Só peca um pouquinho na parte de história da Arte. Tudo bem que a arte contemporânea é super importante, mas eu acho que é importante também o aluno conhecer os movimentos artísticos: renascimento, cubismo, entendeu? Nisso, eu acho que tem uma falha na apostila (PROF. JOÃO, entrevista nº 5).

Nas entrevistas, os professores foram questionados quando à aplicabilidade das atividades propostas no material apostilado. A resposta da professora Sueli a essa questão ilustra a descontextualização do material apontada por parte dos entrevistados:

Em termos. Algumas coisas. Um exemplo que eu possa dar: recebemos o caderno do aluno, na primeira folha, para um aluno de ensino médio, pede para o professor pedir ao aluno para escrever uma cartinha sobre suas impressões sobre a arte e trocar as cartinhas. Para mim não tem cabimento uma coisa dessas. Escrever uma cartinha? Com modelo de envelope e bilhetinho? Ou, o que é isso! Está de brincadeira com a minha cara! 27 anos de magistério e achar que educação é isso (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

A professora Sueli prossegue afirmando que utiliza pouco as abordagens propostas nos materiais do estado, pois, estes não são atrativos para os alunos, ocasionando indisciplina na sala de aula.

Sempre com adaptação. E não uso com uma frequência constante. Vocês vão querer me matar, mas não dá, porque você acaba gerando indisciplina na sala de aula com aquelas atividades, porque eles não têm interesse. Elas não são bem recebidas pelos alunos. (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

No que se refere aos conteúdos, mesmo os professores que fazem a defesa do material reconhecem sua limitação. A professora Antônia, quando questionada se acreditava que o material foi bem elaborado, reforça a ideia de outras entrevistas: é pobre de conteúdos e repetitivo. A referida professora afirma que:

Olha, eu acredito que sim né? Mas tem muita coisa que eu acho que é repetitiva, principalmente na minha disciplina, tem as temáticas em todas as áreas, por exemplo, a tridimensionalidade, então trabalha a tridimensionalidade nas quatro linguagens, nas artes visuais, música, dança e teatro, mas em termos teóricos assim eu tenho que preparar minha aula, porque não tem tudo, tem muitas perguntas pessoais para os alunos e é repetitivo, nas quatro linguagens repete e até os alunos já perceberam isso né? Então ela pergunta se já foram a um concerto musical, aí na área do teatro pergunta se já foi a um teatro, então é repetitivo nessa parte, e na parte teórica mesmo eu tenho que trazer da minha casa (PROF.^a ANTÔNIA, entrevista nº 9).

A professora Monique afirma que o material não foi bem elaborado, expondo suas limitações em sua fala:

Não. As atividades que tem na apostila do estado são muito fraquinhas...muita coisa assim, o aluno tem que dar a opinião dele sobre determinado assunto. Acontece que você não consegue dar todo o conhecimento que ele precisa ter para ter uma opinião formada sobre aquilo lá, justamente o que falta é esse monte de coisas. Você vai falar sobre uma música, tem lá uma atividade na apostila do oitavo ano que você teria que mostrar para ele, acho, que a melodia das montanhas de Villa-Lobos...é uma música que ele fez olhando para a Serra da Piedade em Minas Gerais, ele se inspirou naquilo. Primeiro, você não consegue a música (risos)...você vai baixar a música ela não baixa (risos), você vai procurar a música, você não acha, aí você consegue achar via youtube, você só consegue mostrar ela no celular, o som é baixo...aí o interesse deles para isso é zero porque não é funk, é uma música clássica, a música é meio...a melodia dela é mais...aí você vai ligar a música as artes visuais aí fica pior ainda (risos). Porque assim, o professor, ele entende, aí o aluno, até ele entender, ele precisa ter o conteúdo (PROF.^a MONIQUE, entrevista nº 10).

Nas entrevistas, os professores citam também o livro didático de arte. Segundo a professora Sueli o material é mal avaliado pelos professores, entre outros fatores, pela fragmentação que apresenta, afirmando que:

Ele é um livro muito rico, só que ele também vem fragmentado, claro que muito menos fragmentado do que o caderno do aluno. Mas é o tal negócio, eles querem por toda lei unificar um estudo que eles não sabem nem por onde começar. Unificou no Ensino Médio, e o que ficou para trás? Fica por isso mesmo? (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6).

A professora Sueli ainda afirma que falta vivência aos alunos para que os conteúdos abordados sejam significativos para eles. Ela considera que os conteúdos são muito teóricos, “Ao meu ver eu acho que é mais teórico do que prático...mais pedagógico e teórico”. Segundo ela, alguns dos temas não criam vínculos com alunos, reafirmando a descontextualização exposta na fala de outros entrevistados:

Eles vão observar uma arquitetura moderna, uma arquitetura “neo contemporânea”, na hora você fala com eles, é aquilo, simples e acabou. Você pergunta para eles onde já viram, eles te citam algum lugar, e na outra semana você pergunta de novo e eles já esqueceram...não tem vínculo...eles gostam muito mais da escola tradicional, do ensino tradicional do que o professor...eles gostam de regras, eles são mais críticos e mais severos com os próprios trabalhos deles do que nós, educadores. (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6).

A professora Monique considera os materiais são de difícil compreensão para os alunos, o que faz com que sejam necessárias adaptações, substituições e subtrações de alguns conteúdos. Essa posição fica evidente quando a entrevistada é questionada quanto à forma como aborda o material, afirmando que, “Complemento, e em alguns momentos eu substituo, porque é muito abstrato para o aluno, então é melhor fazer alguma coisa mais concreta e eles conseguem entender”.

No presente item, foram expostas diversas críticas feitas pelos entrevistados ao material elaborado e fornecido pelo estado às escolas. De forma geral, a maioria dos problemas apontados têm as críticas centradas em questões que perpassam direta ou indiretamente a falta de contexto do material, visto, por muitos professores, como distante da realidade. Isso evidencia a falta de participação nos processos decisórios, inclusive da escolha e elaboração do material a ser utilizado, como discutido no capítulo I da presente pesquisa. Com uma maior participação, o material poderia ser melhor direcionado, o que atenuaria as queixas a esse respeito.

4.2.7 A música na sala de aula

Fazendo o levantamento e cruzamento das informações obtidas nas análises das entrevistas, é possível perceber similaridades e pontos comuns nas falas desses professores no que diz respeito ao ensino de música. Dentre estes, destaca-se a insegurança e dificuldade de trabalhar com os conteúdos musicais. As professoras Iasmin e Marcela comentam a prática de evitar tais conteúdos; segundo elas, isso pode ser observado no trabalho de seus pares. Iasmin afirma:

Você gosta de trabalhar com o que você conhece...fato...se você tem pouco conhecimento na linguagem da música...eu conheço muitos professores que pulam (risos)...essa parte da apostila dá uma *puladinha* (risos)...eu já vi essa situação...eu procuro trabalhar e aproveitar o conhecimento do aluno. Por que você tem alguns alunos que já têm algum conhecimento⁶³. Você tem um repertório que o próprio aluno traz, o que o aluno tem de conhecimento. Tenho alguns alunos que fazem parte até do Teatro Municipal, que tocam até trombone. O que o aluno tem de conhecimento de música. (PROF.^a IASMIN, entrevista nº 2)

A professora Marcela também tenta mostrar sua posição frente a isso. Inclusive, em determinado momento da entrevista, quando questionada como trabalhava com as quatro diferentes linguagens, ela demonstra falta de apreço por uma das linguagens contidas nas apostilas e currículo:

⁶³ Interrupção de outra professora que entrou na sala.

Então o que eu tento, tentava quando estava aqui na rede estadual: eu pegava aquilo que é de mais importante, por exemplo, não adianta eu dar música se eu não entendo direito, o que vai adiantar isso? Entendeu? Então você acaba deixando as vezes...eu estou falando aqui de música porque estamos falando aqui, está bom? Meu problema não é a música, eu detesto teatro! Eu não gosto de teatro, mas... (PROF.^a MARCELA, entrevista nº 3)

De forma geral, os entrevistados alegam que não se sentem prontos e seguros para lecionar os conteúdos musicais. Apenas dois professores afirmam que conseguem cobrir o conteúdo musical pedido no material do estado. Isso se deve, em parte, por uma formação deficitária na área, mas também pelo processo de implementação dos materiais didáticos, como caderno do professor e do aluno e de seus conteúdos. Segundo os entrevistados, não houve tempo nem preparo para lidar com o material, o que comprometeu o ensino desses conteúdos. Todos os professores entrevistados apontam limites para o seu domínio da área de música; além disso, uma pequena parcela dos entrevistados consideram que conseguem ensinar ao menos os aspectos gerais, mas que não têm formação para os aspectos específicos, o que pode ser comprovado na afirmativa da professora Maria:

Agora a parte da música, a única coisa que eu fiz assim que eles gostaram muito foi quando eles tiveram que criar uma rádio. [...]Mas assim, ensinar eles, por exemplo, a fazerem a leitura de uma partitura, como tem na apostila, isso aí eu já não domino. Agora, se eu pego lá meu teclado (risos), ponho uma partitura, eu consigo lógico, para mim, entendeu? Eu não me sinto assim capaz de ensinar mais nada não. (PROF.^a MARIA, entrevista nº 1)

Quando questionados sobre a forma como abordam o conteúdo de música, os professores apontaram diversas propostas, porém, em sua maioria, de forma aleatória e superficial, buscando pequenos vínculos com outras disciplinas, mas sem embasamento teórico suficiente. Esse contexto está presente na fala da professora Sueli, em sua resposta à pergunta: Como você trabalha os conteúdos musicais?

Olha, o conteúdo de música aqui, eu ajo assim mais na orientação dos outros professores. Por exemplo, o professor de inglês, que ele quer aproveitar o interesse dos alunos por música, por que eles são movidos ao aparelhinho de música no ouvido o tempo inteiro, né? Então, eles querem aprender a cantar tal música que eles gostam. Então, o que é que eu faço com a professora, olha a minha orientação é: procura saber se eles são um pouquinho afinados, se não estão fora do contexto, pois a minha especialização não é a música, então seria assim muito pretenciosidade da minha parte querer organizar uma coisa que não é cabível a mim, não é a minha profissão. Então, eu não sei nem como te responder sobre isso, se eu trabalho ou não... o que eu uso da música de vez em quando, porque você tem que ter um controle sobre a disciplina dos alunos, é trazer aparelhos de som e colocar determinadas músicas que sejam adequadas aos trabalhos plásticos que eles estão desenvolvendo, então é o ouvir música, mais ouvir música do que atuar...(PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

A professora Sueli prossegue afirmando que trabalha mais apreciação musical, porém como meio para outras atividades. Já quando perguntada se os alunos faziam outras atividades ouvindo música, tendo esta apenas de fundo, ela afirma: “Sim, sim...eles vão

ouvindo quietinhos, vai ajudando a harmonizar o ambiente, mas é para isso, harmonização do ambiente, seria essa a palavra.”

Na questão sobre a forma como aborda o conteúdo musical, a professora Valéria afirma que:

Uma atividade que eu gosto de fazer muito é misturar dança com música mesmo. Por exemplo, tem uma atividade que eu quero fazer com eles agora que eu formo grupos, aí eu coloco a música e eles tem que identificar que gênero que é e trazer a resposta desse gênero num papel, mas tem que vir dançando. Sabe, é assim, aí vai, depois peço pra criar uma coreografia e aí vai.... (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

A professora Valéria, quando questionada sobre a abordagem das quatro linguagens, afirma que o Estado não dá o preparo, mas que ela tenta buscar o conhecimento por conta própria. Ela afirma também que, das quatro linguagens, a de maior dificuldade para ela é a música, expondo que:

Eu procuro trabalhar com as quatro, porque apesar de não ter tido assim uma formação mais profunda [...] Muitas vezes o Estado não oferece mas você vai atrás de um curso, vai fazer um curso de teatro. Música ainda é a minha maior dificuldade. Mas o que eu posso fazer? (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

No que diz respeito à forma de abordar o conteúdo musical, ela prossegue afirmando que:

Às vezes eu peço pra eles escolherem um artista da música, vivo, morto, nacional, internacional, de qualquer país, pra eles pesquisarem e depois apresentarem um trabalho sobre a vida e a obra desses artistas. Peço que eles escolham uma música que eles gostem, pra justificar porque eles gostam. É assim. (Risos). (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

Quando os professores foram questionados se trabalham com confiança os conteúdos musicais, a professora Sueli afirma que “Isso não existe....não existe. A não ser que seja especialista na área. A pessoa geralmente está na plástica, na música, ou no desenho ou no teatro, n/é? Então são domínios, como eu falei no começo, não somos polivalentes.” Sobre o mesmo questionamento, a professora Valéria afirma que:

Mais ou menos (Risos). É o que eu falei, é uma das minhas maiores dificuldades, e eu conto pra eles inclusive o trauma que eu tive com o meu professor, e falo assim: não é porque eu sou traumatizada com isso que eu vou deixar de trabalhar com vocês, e vocês vão fazer melhor do que eu. (Risos). Falo pra eles assim. (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

Abordando ainda o mesmo tópico, a professora Renata reconhece suas limitações, admitindo, inclusive, que não trabalha com alguns conteúdos. Essa fala reforça a de outros professores, mostrando a recorrência da prática de “pular” os conteúdos musicais. Ela afirma que “[...] de forma geral conteúdos como ‘Aquecendo musicalmente as vozes, eu

pulo...(risos)...conteúdo de primeiro ano. Até já tentei aplicar, já apliquei, mas é aquela coisa sabe? Eu não faço com confiança...risos...”.

A professora Monique também expõe suas dificuldades, abordando a falta de confiança e alguns constrangimentos, como perguntas, feitas por alunos, mas que ela não consegue responder. Quando questionada sobre a confiança para lecionar os conteúdos musicais, ela responde que “Não, eu tenho que estudar antes. Se alguém fizer alguma pergunta eu digo ‘depois te respondo’ (risos). Porque artes visuais, assim, eu domino mais, porque eu tenho mais conhecimento, agora, de música, eu tenho um conhecimento básico.”

O professor João, juntamente com a professora Antônia são os únicos que se consideram prontos para trabalharem com o conteúdo musical. O primeiro relata que toca violão e compõe canções, sendo, entre os entrevistados, o que tem mais afinidade com a música. Durante a entrevista, ele mencionou um exemplo de atividade musical que realiza com alunos. Restringe-se, basicamente, a ouvir a música e discutir os aspectos referentes à letra desta, tentando cantar conjuntamente com uma gravação no final da aula. Quando questionado sobre outros aspectos musicais, ele responde da seguinte forma: “Então, nessa parte mais fundamentada da música, nessa parte de pentagrama, de notas musicais, nessa parte, eu já não entro muito não. Não entro nessa parte teórica”. Dessa forma, como pode ser observado, mesmo o professor que se considera apto ao ensino de música admite em sua fala algumas limitações. A professora Antônia desenvolve suas aulas baseada na apreciação de excertos musicais com recursos de áudio que ela mesma providencia, afirmando que tem dificuldade em alguns temas, em que recorre à pesquisa, “Quando eu tenho dificuldade eu vou na pesquisa, eu aprofundo, por que senão...”.

Além das limitações da formação de cada professor, outra ideia recorrente é a falta de estrutura física das escolas, que não dispõem de salas específicas adaptadas ao ensino musical, de instrumentos musicais e equipamentos. Conforme discutido no item 4.2.5, o fato de não ter investimentos específicos para a adequação física das escolas e para aquisição de instrumentos e equipamentos é de contrariedade o Parecer CEB/CNE nº 12/2013. Entretanto, segundo o relato de alguns professores, anteriormente havia uma estrutura melhor, sendo desfeita nos últimos anos. Essas afirmações, novamente, expõem a contrariedade da política educacional no estado, a qual parece caminhar na direção contrária ao que propõe o governo federal. Vale ressaltar que o período dessas mudanças apontadas pelos professores coincide com o de adoção da reforma gerencialista no governo do estado, conforme discutido no capítulo I. Nessa direção, a professora Sueli afirma que “A escola estadual não tem infraestrutura para receber o ensino de música como havia antigamente que existiam salas,

existiam instrumentos. Nas escolas públicas, tudo foi retirado com a reestruturação.”. Quando interrogada sobre em que ano aproximadamente ocorreu o que ela chama de reestruturação, a professora prossegue afirmando que:

A essa reestruturação aí...a primeira...acredito que deve ter sido ainda nos anos noventa viu...no começo dos anos noventa...tudo que dá certo, eles tiram. Como a questão das profissões, marcenaria, há escolas aqui que tinham verdadeiras oficinas. Foi tudo jogado fora, apodreceram, fecharam, por conveniência que eu acredito muito. Mas o porquê é que nós não temos a resposta, só a suposição. Você não tem noção o que era a oficina de carpintaria do José da Silva e do João da Silva⁶⁴, você não tem noção. Hoje não chega aos pés. (PROF.^a Sueli, entrevista nº 6)

Quanto à importância da música, todos os entrevistados consideram o ensino de música na escola crucial à formação do aluno. Quando perguntados se tiveram aulas de música na educação básica quando alunos, 8 dos 10 entrevistados afirmam que sim, o que pode reforçar a visão sobre a importância desse conteúdo na escola atual. Dos 8 que tiveram, 6 relataram boas lembranças. A professora Ana, inclusive, emocionou-se ao lembrar-se de seu professor de música naquele período, destacando o quanto foi marcante o fazer artístico na sua formação básica, destacando ainda a atuação de seus professores de teatro e música nesse período.

No que se refere à percepção dos entrevistados em relação à implementação da Lei nº 11.769/08, os professores afirmam não identificar nenhuma alteração para a adequação da rede estadual a essa lei. Na fala destes, há mudanças significativas no currículo e nos programas estaduais para educação, mas nenhuma perceptível diretamente ligada a essa lei e ao ensino de música. O professor João afirma perceber diferença na rede municipal de Ribeirão Preto, em que sua esposa trabalha. Ele afirma que, nessa rede, houve mudanças, algo que não ocorreu na estadual.

Veja bem, a minha esposa trabalha na Prefeitura, e essa implementação foi de primeira a quarta na rede municipal, que tem um professor de música da área de música. Segundo ela, é excelente o trabalho que vem sendo desenvolvido. Na rede estadual, praticamente não tem, porque se tem alguém que trabalha com música somos nós, os professores. Na parte prática do estudo de música, não tem; na parte teórica, tem o que tem nas apostilas, né? (PROF. JOÃO, entrevista nº 5)

A professora Sueli afirma não ter conhecimento de nenhuma mudança, “Olha, não percebi mudança nenhuma não...uma que não veio também para cá alguém que seja especialista na área...não sei de mudanças não.” Ela critica também a política do Estado, afirmando que não há preparo para as mudanças, “Não, nada. Só joga-se a lei, e dizem: Se virem!”. A professora Valéria afirma que “Não, não percebi mudança nenhuma [...] eu não vi em colegas, eu não vi em escola, não vi nada acontecer”.

⁶⁴ A professora entrevistada citou o nome de duas escolas estaduais, porém aqui foram alterados por nomes fictícios visando garantir o sigilo das fontes de informação.

Outra questão recorrente é a desvalorização do profissional de educação. Como discutido anteriormente, a questão salarial e de condições de trabalho são as mais mencionadas pelos professores durante as entrevistas. A estas, soma-se a queixa de desvalorização da área de atuação na disciplina Arte. Nesse sentido, 3 entrevistados abordam a questão diretamente, afirmando que a comunidade escolar nem os colegas professores entendem e respeitam a área como deveria. A Professora Sueli, quando questionada sobre o entendimento dos colegas sobre a importância das artes, afirma que:

Olha, eu não acho que eles entendam não...porque somos conotados pela maioria, isso eu venho observando desde o início da minha carreira, na questão da importância da ciência no sentido de QI, né? Artes fica aquém...conotado como mero fazedor que não tem importância...e de dar aula, posso te dizer com certeza, artes é muito mais difícil do que química. Muito mais! Porque você só tem uma pessoa com quem contar, é com você. Não há livros didáticos, não há fórmulas, é o tempo todo uma fórmula diferente, uma descoberta diferente e cabe a você ter esse dinamismo para que você consiga aplicar dentro da sala de aula. Então, referente a outros colegas de profissão e não de disciplina ou área de conhecimento é banalizado sim, é subestimado, e não tem essa conotação toda que supõem os teóricos. (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

Ela ainda prossegue afirmando que há desvalorização generalizada do professor de arte em relação aos outros, afirmando a necessidade de se autoafirmar constantemente, como exposto no excerto:

[...] o tempo todo mostrando que você sabe, que você sabe, que você sabe, sendo colocado a prova...isso é horrível! Isso é horrível...[...] “você é do quê? Educação artística, ah... você é do quê? Matemática, “hummm”... você é do quê? Física, ooohh.” Ai vai descendo o “ooohh”, vai descendo, vai descendo, vai descendo, né? Ai eles esquecem que música pode ser estudado, a ciência e a matemática nos sons binários, né? As artes plásticas é o poder de ver e de observar o mundo; que na medicina vai precisar do desenho, vai precisar da matemática, vai precisar do som. Então as artes estão interligadas, ela não é o meio, o veículo para ser usado para você demonstra alguma coisa através das ciências, pelo contrário, a arte é o carro chefe! Ela é o carro chefe, ela mostra-se a isso. (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

Essa afirmação de desvalorização da arte corrobora a análise de Requião (2013), discutida no capítulo II, na qual a autora avalia essa percepção mais específica sobre o conteúdo musical. Requião (2013) aponta que a maioria da comunidade escolar entende música como atividade meio e não fim. Em Ciszewski (2013; 2014), a percepção sobre o conteúdo musical nos cursos de pedagogia também é semelhante, o que pode, em partes, auxiliar na compreensão desse fenômeno, pois, via de regra, os diretores, gestores e coordenadores escolar são graduados em pedagogia, ampliando essa desvalorização dos conteúdos artísticos, inclusive os musicais.

Ainda no sentido de como os professores de outras áreas entendem a música, a professora Valéria afirma que:

O pessoal da área de humanas ou mesmo de linguagem parece que eles têm uma percepção um pouco melhor, agora o pessoal de exatas (...). E talvez a culpa seja até nossa. Talvez divulgar mais o nosso trabalho, mas a gente também é uma correria sem fim, né?! Muitos professores acham que aula de Arte é aula de desenho, só desenho. Na medida do possível, porque também é complicado o ambiente, às vezes a pessoa “Ai, fulano tá querendo aparecer, fulano tá querendo não sei o quê”, mas, na medida do possível, às vezes um vídeo do trabalho dos alunos, uma exposição, alguma coisa eu costumo estar colocando para os outros verem. Mas às vezes tem professor que passa e nem percebe, passa do lado de um painel gigante, por exemplo. (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

Quanto à percepção da comunidade escolar sobre o ensino de arte, a professora Monique relata uma situação que viveu:

Mais ou menos né? Vai muito da tendência da pessoa. Para os pais é assim, aquele comentário para você entender o que eles pensam da gente. Veio numa reunião de pais, eles vão atrás do professor de português e de matemática, aí chega um pai e pergunta assim: - “você é professor do quê?” Aí você diz que é de arte, aí eles dizem: - “Ah, cadê o professor de matemática?”(risos)... -“Ah eu queria falar com a professora de português”. Porque o importante é saber ler e escrever e contar. Agora o conhecimento cultural ou artístico, a criatividade que se aplica em tudo não existe para eles. Se eles entendessem que uma pessoa criativa é criativa em todas as áreas da vida humana, eles não iriam pensar dessa forma. Agora eu já tive pais de alunos aqui nessa escola que virou para mim e falou assim: - “Por que você deu sete para minha filha?” Aí eu falei que não fui eu que dei, mas ela que tirou essa nota, aí ele disse: -“ Mas sete é muito pouco, quando eu estudava eu fazia uma casinha, uma árvore e tirava dez na matéria, como que ela tirou sete? Eu sei que ela sabe desenhar essas coisas”. Aí você respira fundo e tem que dar uma aula de arte para o coitado do pai que não entendeu ainda que arte não é só desenhar uma casinha com arvorezinha do lado, isso aí é um desenho estereotipado que não tem nada a ver com ensino de arte na escola. (PROF.^a MONIQUE, entrevista nº 10)

A professora Valéria tem opinião parecida com a professora Monique, contando também uma situação ocorrida:

Eu acho que dá de tudo. (Risos). Dos pais nas reuniões você percebe que eles ainda têm aquela mentalidade de arte atividade, eles falam assim: “Até em Arte? Nossa, como que ficou sem nota na área de Arte. Português, matemática também, pelo menos nas importantes ele tinha que tirar nota”. Nas importantes... (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

Como sugestões, entre várias, os professores entrevistados apontam a separação da música das outras linguagens artísticas devido à falta de preparo e domínio sobre o tema, entendendo como necessária a contratação de professores com formação específica. Outros defendem que a rede tenha profissionais específicos das quatro linguagens. Além disso, a professora Sueli observa que a tentativa de um professor cobrir as quatro linguagens é falha, criticando a insistência das políticas estaduais no professor polivalente, afirmando que:

[...] é óbvio que quando a gente presta um concurso cada um vai ter a sua especialidade, mas o novo currículo fala das quatro linguagens, mas continua ainda cada um com a sua especialidade, porque eu não vou me meter a dar aula de música sendo que eu não tenho conhecimento. Acredito eu que o professor de música não vai dar aula de artes plásticas, no máximo. o que ele vai conseguir é um *deseinho* através de cores para dizer que aquilo ali tem um som, e dar um conhecimento

supérfluo sobre isso, que o aluno vai acabar não entendendo nada também. (PROF.^a SUELI, entrevista nº 6)

A fala da professora Monique aponta para a mesma direção da professora Sueli.

Ela expõe:

Eu acho sinceramente que tinha que ser o professor de música, professor de artes visuais, professor de dança e professor de teatro. Eu consigo dar aula de teatro, eu tive essa formação, fiz curso de teatro, mas a maioria dos cursos de artes plásticas não tem essas oficinas. Fica aquele negócio do professor lê a apostila e manda fazer. (PROF.^a MONIQUE, entrevista nº 10)

A esse respeito, a professora Renata afirma que:

Eu tenho amigas que formaram na mesma época que eu, na Universidade Federal de Uberlândia e que fizeram música, o departamento de artes e de música eram juntos, acho que até hoje é. E hoje, essa minha amiga dá aula também na rede estadual, e ela aborda o conteúdo de música. Ela fala que toda vez que ela tem que falar de artes visuais ela sente a maior dificuldade, comigo acontece o contrário, entendeu? Então, é difícil você ser polivalente, ser bom em tudo...(PROF.^a RENATA, entrevista nº 8)

Na mesma direção, a professora Marcela afirma que o ensino de música não ocorre de fato na escola, e que, para isso acontecer, seriam necessárias diversas mudanças, inclusive, a contratação e inserção de um professor específico de música, “[...] a escola também não está preparada nunca para receber a música, nunca, se vai colocar a música de verdade nessa história toda tem que haver transformação dentro da escola e tem que ter professor específico mesmo.” Essa afirmação corrobora a análise de diversos autores, como Fonterrada (2008), Schafer (2011), Figueiredo (2013), Penna (2004^a; 2004b; 2013), que evidenciam a necessidade de profissionais de formação específica, conforme a discutido no capítulo II da presente pesquisa.

Outros professores defendem mais cursos de preparação e adequação às apostilas, os quais até existem, apesar de curtos, mas que, devido a fatores diversos, tornam-se inviáveis ou contribuem pouco para esse professor. Nesse ponto várias questões foram levantadas, inclusive a queixa da professora Ana, a qual não consegue participar dos cursos de formação por trabalhar em uma rede municipal além da rede estadual. Segundo ela, os dias e horários de cursos oferecidos por uma rede chocam-se com o horário de trabalho da outra, não havendo diálogo entre as redes, o que inviabiliza sua participação nesses eventos. Essa professora expõe ainda a dificuldade de ter jornada dupla nas redes, alegando estar forçada a uma rotina de mais de 50 horas/aula semanais para poder compor a renda familiar e que, devido a essas condições de trabalho, teve sua vida pessoal prejudicada⁶⁵.

⁶⁵ Problemas de saúde, além de relacionamento familiar como divórcio, relatados em conversa prévia, anterior à gravação do áudio da entrevista.

No que diz respeito a sua formação continuada, a mesma professora afirma que se sente “menos pronta”, do ponto de vista de conhecimentos, do que no período de aluna universitária; ela acredita ter “perdido” os conhecimentos por não ter tempo de estudar os materiais, fazer cursos, entre outras alternativas para aperfeiçoar sua formação, apresentando um sentimento de impotência em relação a isso. Isso pode ser observado na afirmativa que faz com pesar:

Muito material não dá para abordar, nem eu estou preparada para abordar com profundidade, muito pelo contrário, o que eu sinto é que, durante esses anos, eu fui me tornando uma professora pior. Eu acho que eu fui passando por um processo de “desaprendizagem”. Sabe por quê? O dia a dia da sala de aula, manter o aluno dentro da sala de aula, tentar manter o aluno interessado, essa luta com o horário: cinquenta minutos e tchau! Vai acabar daqui dez minutos! Coloca o pessoal para dentro da sala de aula! A falta do espaço específico e agradável para a arte. Tudo isso contribui para sobrecarga de trabalho, tudo isso contribui para um cansaço dentro do aprender, dentro do fazer, dentro do crescer, dentro do estudar. Então, eu me sinto hoje uma professora muito menos preparada do que eu me sentia há cinco anos atrás. Muito menos preparada do que eu me sentia há dez anos atrás. Eu fui perdendo, na verdade, o que eu tinha de vontade, de gana, de energia, de exigência produtiva. E eu poderia dizer que a minha energia vital foi diminuindo, minha energia profissional. (PROF.^a ANA, entrevista nº 4)

A professora Valéria discute a questão da insegurança que ela e seus pares sentem para abordar os conteúdos musicais, apontando alguns motivos que considera centrais nesse processo, afirmando ainda que o ensino de música não está ocorrendo de fato. Nas palavras da professora:

Aí é que está, o que a proposta curricular coloca se fosse realmente trabalhado, se os professores tivessem essa formação, ou tivessem condições de estar indo atrás algo já estaria garantido com relação à música. Mas eu acho que teria que se intensificar e se conscientizar mais. Eu acredito que existam professores de Artes que se negam porque a formação deles não é essa, e aí fica falho todo o processo. Então, aí eu acho que teria que ter aí um trabalho de conscientização, de cursos, de dar dicas, de caminhos para o professor também se sentir seguro para trabalhar. Porque cada professor é de um jeito, tem gente que tem coragem de ser aventureira, tem gente que não tem. Isso em qualquer profissional. (PROF.^a VALÉRIA, entrevista nº 7)

A professora Sueli, em suas colocações finais da entrevista, faz algumas sugestões para melhora do ensino de arte. Novamente criticando a política estadual, ela afirma que:

Olha, eu considero tudo isso questão política pedagógica. Coloca aí um política bem grande e o pedagógico bem pequenininho. Eles não estão interessados nisso. Fora a questão do espaço que eu já falei, existem as experiências de campo em que você leva os alunos para conhecer os lugares adequados, isso ajudaria realmente, e muito. Trazer aqui palestras a respeito da música, ou músicos, quer dizer, um intercâmbio, de fora para dentro e de dentro para fora, isso é inerente a qualquer disciplina. Agora, na questão da implementação, falta vontade política pedagógica. Eles vão te jogar com o tronco em educação artística, você vai prestar um concurso, eles vão te jogar dentro de uma escola, você é especialista em música, você vai agir mais para aquele lado, vai deixar o outro lado. Consequentemente, você perde todo o controle de uma sala ou 16 salas, e aí? Eles não têm essa vontade política! Isso aí é só no papel, eles não tem. Por exemplo, as salas ambiente, isso vem desde 1998, até um certo ponto quiseram tirar e tiraram, porque tudo que dá certo eles tiram! Aqui foi

com muito custo que a gente preservou e continuou. Já é um grande passo o aluno se locomover de sua sala, ele respeita mais o ambiente e patrimônio. (PROF.^a SUELI, entrevista n° 6)

A professora Valéria, quando questionada sobre suas sugestões de melhora para arte na rede estadual, reafirma a questão salarial, de espaço físico, entre outros pontos, como pode ser notado em sua fala:

Bom, muitas coisas. Primeiro melhores salários, menor carga de trabalho, salas ambiente, recursos tecnológicos, cursos de formação, as universidades estarem preparando esse professor, ele ter consciência do trabalho nas quatro linguagens, que na minha eu não tive porque era Educação Artística ainda, não havia essa proposta. Acho que é isso, deve ter mais um monte de coisa se parar pra pensar. No dia a dia tinha que começar a anotar, né?! (Risos). (PROF.^a VALÉRIA, entrevista n° 7).

A professora Antônia faz sugestões ligadas ao conteúdo, pois considera necessário um aporte teórico mais denso para os alunos do ensino fundamental I a fim de que cheguem mais preparados ao fundamental II.

A professora Monique sintetiza em sugestões vários pontos de discussão com os demais entrevistados, afirmando que “tem que ter verba, investimento. A carga horária do professor também é muito grande, não dá tempo de preparar o material adequado. Eu sinceramente sou uma que para preparar o material adequado é muito difícil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar a implementação da Lei nº 11.769/08 na rede estadual paulista, levantando seus impactos, implicações e possíveis demandas decorrentes de sua implantação. Para tal foram realizadas entrevistas e análises documentais, com base no referencial teórico apresentado.

De acordo com as análises realizadas neste trabalho, a Lei nº 11.769/08 surgiu de um longo e extenso processo como fruto de uma intensa mobilização da sociedade civil, representando uma importante conquista para educação musical. Contudo, da forma como está disposta, permite diferentes interpretações, e com isso, não trouxe mudanças significativas às redes de ensino. A lei está apenas oficializando a música como conteúdo, algo que já era previsto e mencionado nos PCN de Arte, mas que, na prática, não era implementado. Segundo Penna (2013), anteriormente à Lei 11.769/08, já havia uma organização do ensino de arte em quatro linguagens, havendo flexibilidade na sua organização, considerando os contextos escolares diferentes de um país com o tamanho e as proporções do Brasil. Porém, a autora salientava que essa flexibilidade, na prática, traduzia-se em ausência de alguma das linguagens, afirmando que:

No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação. Neste quadro, portanto, *há um espaço potencial para a música no currículo escolar*, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula. (PENNA, 2013, p. 60).

Nesse cenário, os objetivos e motivações da Lei nº 11.769/08 podem ser entendidos como a tentativa de garantir a presença da linguagem musical na educação básica de todas as escolas do país. Na mesma direção, a Lei nº 13.278/16 buscou estender essa garantia conquistada pela música para as linguagens de artes visuais, dança e teatro. Com isso, é possível compreender os objetivos da Lei nº 11.769/08, que trouxe avanço para a educação musical, pois tentou garantir que o ensino de música de fato fosse implementado. Como afirma Figueiredo:

A área de música defendeu e conquistou um espaço no texto legal e espera-se, com esta lei, a presença mais significativa da música no currículo de todas as escolas brasileiras, garantindo o acesso democrático à experiência musical como parte essencial na formação escolar. (FIGUEIREDO, 2013, p. 42)

Contudo, a lei não atendeu aos pontos prioritários levantados na ampla discussão que ocorreu entre poder público e sociedade civil por ocasião de sua discussão e votação no Congresso. E por abordar a questão de forma superficial, não forneceu esclarecimentos

necessários para sua implantação, carecendo de outras ferramentas auxiliares para dar as diretrizes e direcionamentos necessários para a implementação, valorizando os atos normativos, PCN, entre outros documentos.

Na análise da implementação na rede estadual de São Paulo, suas implicações e demandas decorrentes, a sanção da lei trouxe poucos impactos. Isto ocorreu pela forma com que o Estado de São Paulo se adaptou à legislação, forma essa expressa em seus documentos normativos, aqui analisados. Nesta análise, foram comparados atos normativos estaduais e federais, sendo perceptíveis várias diferenças de concepções quanto ao ensino de música e as adaptações necessárias para que este ocorra de fato.

Os documentos federais analisados, tais como o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 e sua versão homologada, a Resolução CNE/CEB nº 02/2016, direcionam para o ensino de música realizado por profissional específico. Esses documentos afirmam a necessidade das escolas terem professores com essa formação, cabendo a contratação de profissionais com formação específica às secretarias de educação. Estas deveriam promover a realização de concursos públicos para a contratação de professores específicos de música, além de promoverem a formação continuada em música dos profissionais de arte. Na rede estadual de São Paulo, os dois últimos concursos públicos realizados, em 2010 e 2013, objetivaram a contratação de professores de arte de perfil generalista, condição expressa em seus respectivos editais, cobrando desse profissional o conhecimento das quatro linguagens de Arte. Conforme discutido anteriormente, essa perspectiva de profissional polivalente não se sustenta, uma vez que surgiram diretrizes curriculares para formação de profissionais específicos. Soma-se a isso a questão de que a alteração de Educação Artística para Arte traz mudanças nas linguagens contempladas. Os profissionais com formação generalista em Educação Artística não tiveram formação em uma das linguagens, no caso, a dança, que foi inserida após a sanção da atual LDB, inviabilizando a simples alteração de nomenclatura sem as adequações necessárias (FIGUEIREDO, 2013).

Vale ressaltar que os concursos da rede estadual foram realizados antes das diretrizes normativas federais que operacionalizaram o ensino de música. No entanto, no período posterior ao da publicação desses documentos federais, não houve a publicação de nenhum documento normativo estadual que fizesse a adequação da rede as novas diretrizes.

Os documentos normativos federais também preveem adaptações nas estruturas físicas das escolas (condições acústicas), espaços adequados para prática musical, bem como investimentos específicos para aquisição de instrumentos e equipamentos musicais, linha que não é adotada pelo CEE/SP e tão pouco pela SEE/SP. Não há nos documentos normativos

estaduais nenhuma referência a essa adaptação na estrutura física da escola ao ensino de música, tanto do ponto de vista organizacional, sugerindo às escolas uma sala específica, quanto no planejamento financeiro, como previsto nos documentos federais.

No que se refere aos levantamentos sobre as mudanças no ensino de Arte na rede de São Paulo dentro da escola, foram ouvidos os profissionais que lidam com a situação concreta: os professores de Arte.

Nas entrevistas, temas como a desvalorização profissional, desvalorização da área, condições de trabalho inapropriadas, carga horária excessiva e baixos salários foram recorrentes nas falas dos professores. Eles também criticaram a questão da verticalização das propostas, do controle externo de resultados, da falta de autonomia e participação no processo decisório, indícios das políticas gerencialistas adotadas pelo governo do estado, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

Outro tema presente na fala dos professores é a crítica ao material do caderno do aluno e do professor. Grande parte dos entrevistados aponta que o material é descontextualizado e superficial, focalizado apenas em arte contemporânea. Mesmo os professores que defendem a proposta expõem que têm dificuldades em lidar com os territórios propostos nesse material, reivindicando cursos para entendê-lo melhor. Segundo eles, esses cursos existem, porém há pouca incidência e o acesso a eles é difícil. Parcela significativa dos professores gostaria de participar desses cursos, pois o consideram importante. Na fala dos docentes é levantada também a questão da ausência de um planejamento de formação continuada e acompanhamento dos profissionais de educação. Vários professores relatam ainda a insegurança em trabalhar com o conteúdo musical.

No que se refere à estrutura e condições de trabalho, são feitos apontamentos de que nas décadas passadas havia espaços melhores e mais materiais, tais como instrumentos musicais e que isso foi paulatinamente se tornando escasso ou, em alguns casos, inexistente. Essas colocações expõem a distância entre o que preveem os documentos federais e o que de fato ocorre na rede estadual de São Paulo.

Em linhas gerais, os professores entrevistados fazem diversas propostas para a melhor adequação ao ensino de música. Entre elas, são ressaltadas melhorias nas condições gerais de trabalho dos profissionais da educação e outras específicas dos professores de Arte. Destacam-se: melhores salários; melhores condições de trabalho; menor carga horária; espaço físico adequado às atividades das linguagens específicas; disponibilidade de materiais; cursos de preparação para o currículo e os materiais didáticos; reelaboração do material didático a partir da consulta e participação dos professores de arte; contratação de profissionais

específicos de música; possibilidade de participação de professores e alunos em atividades artísticas externas à escola.

A partir da análise documental e das entrevistas foi possível observar que os conteúdos musicais na rede estadual paulista são ministrados dentro da disciplina Arte. Apesar da possibilidade expressa em documentos federais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e defendida por autores como Sobreira (2008; 2012a; 2012b) não há qualquer menção à criação da disciplina de música nos documentos estaduais. Não há também projetos de ensino de música como atividade paralela ou optativa, ou em parcerias com outras instituições para o ensino de música no contra turno do período escolar, como no caso da cidade de Porto Velho, segundo relato do estudo de Pereira (2011).

Na prática pouca coisa mudou na rede de São Paulo com a implementação da lei n 11.769/08. A música continua como conteúdo dentro da disciplina Arte, não havendo nenhuma mudança significativa. Não ocorreu adequação de espaços físicos, aquisição de instrumentos e equipamentos, aumento de carga horária, contratação de profissionais com formação específica ou formação continuada em música para os profissionais que estão na rede. Na mesma direção, Figueiredo (2013) aponta que essa postura é adotada por diversas redes, afirmando que:

Diversos editais ainda solicitam professores de educação artística, numa perspectiva polivalente, e isto precisa ser repensado, garantindo a presença de profissionais das áreas específicas para atuação na escola. Digno de nota é que o cumprimento da lei não é fiscalizado necessariamente. Ainda existem sistemas educacionais que sequer conhecem o teor da nova lei e ainda não estabeleceram qualquer ação para sua implementação. Outros sistemas consideram que não há o que mudar, já que a disciplina de arte tem alguns conteúdos de música e assim a lei está sendo cumprida. (FIGUEIREDO, 2013, p. 43)

As afirmações feitas por Figueiredo (2013) corroboram aos resultados da presente pesquisa. Nessa comparação é possível perceber similaridades na adoção de medidas da rede estadual de São Paulo na condução da implementação da Lei nº 11.769/08 e os dados analisados por esse autor. Essa argumentação das redes de que não há o que mudar pode ser entendido como uma justificativa para o menor impacto no planejamento, organização e gestão dos recursos, havendo uma indisposição para a real adequação à lei que garanta o ensino de música em suas respectivas escolas. Com isso, o processo de implementação da lei revela-se incipiente, evidenciando a necessidade de um maior diálogo entre governo federal e as redes de ensino, inclusive a estadual paulista.

Outro ponto a ser considerado é que com a alteração da lei 11.769/08 em 2016, serão necessárias também adequações das redes para o bom desenvolvimento das outras linguagens artísticas que se tornaram obrigatórias com a Lei nº 13.278/16. Portanto, é

necessário que novas pesquisas façam o acompanhamento dos próximos passos da SEE/SP e do CEE/SP no que se refere à adequação da rede estadual ao ensino de música e das outras linguagens artísticas previstas em lei.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de se ampliar as discussões entre poder público e sociedade civil sobre o tema, com maior participação e autonomia dos profissionais da educação para uma melhor adequação da rede de São Paulo ao ensino de música. Essas mudanças abrem espaço também para novas lutas políticas na defesa da educação musical não apenas nas escolas estaduais de São Paulo, mas de todo o Brasil.

Com as recentes mudanças na LDB/96 ocorridas com a sanção da Lei nº 13.415/17, a música na escola, especialmente no ensino médio, parece novamente ameaçada, colocando em risco as conquistas obtidas ao longo de anos mobilizações, embates e discussões. Como discutido no capítulo II, essa lei, que trata do ensino médio, enfraquece diversos componentes curriculares inclusive arte e música. Isso expõe as concepções do atual governo federal sobre educação, tornando necessária a mobilização e a organização política das entidades, pesquisadores e professores da área em favor da preservação e garantia da música na escola de educação básica brasileira.

Considerando o que foi discutido anteriormente, o presente trabalho apresenta algumas propostas que podem ser adotadas pela rede estadual de São Paulo e outras redes para a melhor adequação ao ensino de música. O primeiro passo seria a valorização do profissional, não apenas de música, mas toda a classe de professores com aumento salarial, menor carga horária de trabalho, mecanismos de acesso à pesquisa, entre outras medidas. No que se refere diretamente ao ensino de música, seria a adequação da rede estadual as orientações dos documentos normativos federais, em especial a Resolução CNE/CEB nº 02/2016. Esta, conforme discutido anteriormente, propõe uma série de medidas que trariam melhoras significativas ao ensino de música, entre elas a contratação de profissionais específicos, garantia de salas adequadas ao ensino de música e a aquisição de instrumentos e materiais didáticos musicais. Outras medidas que poderiam ser adotadas: o estabelecimento de um plano de formação continuada para os professores; reelaboração do material didático com maior participação dos professores da rede; contratação de professores com formação específica nas quatro linguagens; valorização do ensino das artes que poderia ser feito em etapas progressivas, começando com um aumento da carga horária da disciplina Arte para todas as etapas da educação básica. Em uma etapa posterior, a criação de uma disciplina de música com professor específico, chegando finalmente em um desmembramento das quatro linguagens em disciplinas específicas, com professores de formação específica, espaços

físicos apropriados a cada uma das linguagens, bem como material para a realização dessas aulas. Isso certamente contribuiria para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos ao exercício pleno da cidadania, além de promover o desenvolvimento cultural e artístico do país, se opondo as mudanças tecnicistas e de caráter profissionalizantes que tem se mostrado uma tendência no atual governo, expresso em documentos legais como a MP 746/16 e a Lei nº 13.415/17.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia H.; MAZZOTTI, Tarso B. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus, Porto Alegre*, v. 17, n.1, p. 51-72, jun. 2011.

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória** in: Temas e Textos da Educação Superior, Capinas, Ed. Papyrus, 2001. oricos E.

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). *Revista da ABEM*, v. 23, p. 58-79, 2015.

ARROYO, Miguel G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política?. In: CORREA, B.C.; GARCIA, T.O.. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, v., p. 39-57.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da Escola, um Reexame. In - **Cadernos de História & Filosofia da Educação**, v. I, n.1, p. 37-45, 1993. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/62.pdf> Acesso em: 16 jan. 17.

BALL, Stephen, J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. V.35, no.126, p..5390-564 set./dez, 2005.

BARBOSA, A. M. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva 2010.

BELLOCHIO, C.; GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 19, n. 37, p. 247- 272, set./dez. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A – de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, RJ. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 27 de out. 2015.

_____. Decreto Nº 981 – de 08 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, RJ. 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 de out. 15

_____. Decreto Nº 19.890 - de 18 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm> Acesso em: 26 de out. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 26 de out. 2015.

_____. 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. Brasília, DF, 1971.15 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 out 2015.

_____. 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, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841

_____. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção I, p. 1.

_____. Lei nº 12.287, de 07 de Julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm> Acesso em: 14 nov. 2015.

_____. PRESIDENTE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado 1995. 86 p. Disponível em: < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view> >. Acesso em: 19 de mar. 2017.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado 330/2006. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=40021&tp=1> >. Acesso em: 27 abril 2015.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado 337/2006. Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado 343/2006. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=21/12/2006&paginaDir eta=39337> >. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 03/1998b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 12/2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 11 out. 2015

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 15 de abr. 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo> >. Acesso em: 15 de abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC /SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> > Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artef.pdf> >. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio) Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf >. Acesso em: 23 de mar. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> >. Acesso em: 23 de mar. 2017.

_____. Regulamento nº 8 Colégio Pedro II de 31 de janeiro de 1838. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_011.html> Acesso em: 14 de nov. 2015

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

_____. Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111684.htm>. Acesso em: 23 de mar. 2017.

_____. Lei nº 12.287 de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm> Acesso em: 23 de mar. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 23 de mar. 2017.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 17 de mar. 2017.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 17 de mar. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e Peter Spink, orgs.(1998), **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas: 21-38. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15891-15892-1-PB.pdf>>. Acesso em: 19 de mar. 2017.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06>> Acesso em: 14 mar. 2017.

CISZEWSKI, W. S. **A educação musical nos cursos de pedagogia no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____. Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. **Revista ABEM** Londrina | v.22 | n.32 | 39-51 | jan.jun 2014

CONSTANTINO, Paulo. Revisitando o Parecer CNE/CEB nº12/2013: uma análise do texto que fundamenta as políticas públicas para o ensino de música na escola brasileira. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**, XV, 2015, Vitória. *Anais*.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O imperial collegio de Pedro II e o ensino da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.75-102, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a05.pdf>> Acesso em: 16 de jan. 17.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p.29-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/287>>. Acesso em: 12 de abr. 2017.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2º Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Villa-lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.210 –220, set. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf> Acesso em: 24 fev. 2014.

FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT STIFTUNG (FES). Austeridade e retrocesso - finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, setembro de 2016. 1 volume. ISBN: 978-85-99138-87-8. Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/Austeridade-e-Retrocesso.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

FURQUIM, A.S.S. **A formação musical de professores em curso de pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul**. 157 f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, T.; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública no contexto brasileiro. In.: MARTINS, A.(Org). **Instituições Educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009, p. 13-26.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-236, Mar./Abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf> > Acesso em: 19 de mar. 2017

HOLLER, Marcos Tadeu. **Uma história de cantares de Sion na terra dos brasis: A música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa (1549-1759)**. 949 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP; 2006.

LEMONS JÚNIOR, Wilson. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. *EccoS Revista Científica*: nº 27, abril 2012. P. 67-80. Universidade Nove de Julho. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347005>> Acesso em: 12 fev. 14.

_____. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas n. 42, p. 279-295, jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. O. O planejamento escolar e o projeto pedagógico curricular. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. (149 – 171).

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez. 2001. Caps.1 e 4.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2014.

LUIZ, M.M.G. **Educação musical na escola pública: em que medida contribui para a formação do cidadão?** 83 f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

MARIANAYAGAM, C. A. S.; VIRIATO, E. O. A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político. **XI Jornada da HISTEDBR**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel-PR, 23 a 25 de outubro de 2013. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_931_carlaasm@yahoo.com.pdf > Acesso em: 15 de abr. 2017. > Acesso em: 10 de abr. 2017.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; DUARTE, Newton. O discurso pedagógico construtivista na rede estadual de ensino paulista no período de 1983 aos dias atuais. **VIII Jornada da HISTEDBR**, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos – SP, 7 a 8 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/K6maMbgP.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MARTINS, Ângela Maria. A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia 1983-1999. In **Educação e sociedade**, Campinas vol. 24, n 83 p. 527-549, ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a12v2483.pdf>> Acesso em 17 de jan. 17.

MENESES BASTOS, R. J. **Música nas sociedades indígenas das Terras Baixas da América do Sul: Estado da arte**. Mana, Rio de Janeiro, vol.13 no.2 , out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132007000200001> Acesso em: 10 de nov. 2015.

MONTI, E. M. G. Villa-Lobos: Harmonias pedagógicas e administrativas. **Revista Travessias**, Cascavel, nº 9, Unioeste, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/345/showToc>> Acesso em: 13 nov. 2015.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, no2, p.369-373, jul./dez.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>>. Acesso em 22 de mar. 2017.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de políticas educacionais**. Nº 5, p.13–26, Janeiro–junho DE 2009. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf> Acesso em: 15 de mar. 2017.

OLIVEIRA, P. L. L. M. G. de. **Educação musical e algumas metodologias: um estudo de abordagem teórica**. 119 f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

PACHECO, A. J. V.; PINTO, R. M. Os hinos de D. Pedro I e Marcos Portugal: em busca de paradigmas. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.13 - n.2, 2013, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/28014/16042>> Acesso em: 11 nov. 2015.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 204 p.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n.10, p. 19-28, 2004a. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>> Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - da legislação à prática escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n.11, p. 7-16, 2004b. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>> Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. A LEI 11.769/2008 E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: quadro histórico, perspectivas e desafios. Intermeio (UFMS), v. 19, p. 53-75, 2013. Disponível em: <

<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/297/277> > Acesso em: 10 de abr. 2017.

PEREIRA, L. **Educação na escola pública: um olhar sobre o projeto “música para todos.”** 135 f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: Uma análise da campanha pela lei 11.769/2008.** 450f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

PINTO, J. M. R. Administração e Liberdade: **Um estudo do conselho de escola a luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. Terceira via e terceiro setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.56-73, 2010 – ISSN: 1982-3207.

Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22722> >. Acesso em: 22 de mar. 2017.

RAMOS, Géssica P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf> >. Acesso em: 13 de mar. 2017.

REQUIÃO, L. P. de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**. Londrina. v.21, n.30, p. 91-102, jan.jun 2013

SÃO PAULO. Secretaria Estadual Educação. Resolução nº 184/2002. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200212270184>> Acesso em: 26 nov. 2015

_____. Secretaria Estadual Educação. Resolução nº 1/2004. Altera a Resolução SE nº 184/02. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200401060001>> Acesso em 27 nov. 15.

_____. Secretaria Estadual Educação. Resolução nº 8/2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?> Acesso em 27 nov. 15.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 77/2008. Estabelece orientações para a organização e distribuição dos componentes do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em:

<<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2008/492-06-Deli-77-08-Ind-77-08.doc> > . Acesso em: 08 out. 2015.

_____. Secretaria Estadual Educação. Resolução nº 52/2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_13.HTM?Time=12/10/2015%2015:23:58 >. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Secretaria Estadual Educação. Resolução nº 52/2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=12/10/2015%2015:20:57 >. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Secretaria Estadual Educação. Resolução nº 09/2010. Dispõe sobre a definição de perfis de competências e habilidades requeridos dos Professores de Educação Básica II – PEB II, e de Educação Especial, bem como da bibliografia para o concurso de ingresso em 2010. Disponível em:

< http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/09_10.HTM?Time=3/2/2010 >. Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. Secretaria Estadual Educação. Instruções Especiais nº 01/2009. Disponível em: < http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/74/Edital_para_concurso.pdf > Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. Secretaria Estadual Educação. Instruções Especiais nº 02/2013. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/instrucoes_especiais_se_02-2013_concurso_peb_ii_-_atualizada.pdf >. Acesso em: 10 de abr. 2017.

_____. Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em:

< http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884_21.04.1933.html >. Acesso em: 20 de mar. 2017.

_____. Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-3037513.09.1989.html>>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

_____. Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html> > Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Decreto nº 40.510, de 04 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40510-04.12.1995.html> > Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html> > Acesso em: 01 de mar. 2017.

_____. Decreto nº 61.692, de 04 de dezembro de 2015. Revoga o Decreto nº 61.672, de 2015. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html> > Acesso em: 01 de mar. 2017.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

_____. **A afinação do mundo**. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. 2 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011b

SOBREIRA, Sílvia. **A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar**. Per Musi, Belo Horizonte, n.26, 2012a, p.121-127.

_____. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

_____. Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008. 210 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012b.

SOUZA, Jussara et. al. Audiência Pública sobre política de implementação da lei Federal nº 11.769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 84-94, mar. 2010.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 3. ed., 2008.

WHITAKER, Dulce C. A. et. al. "A transcrição da fala do homem rural: fidelidade caricatura?" In: WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Wenceslau: Letras à Margem, 2002, pp. 115-120.

ANEXO A

Roteiro de entrevista estruturado utilizado com os professores de arte da rede estadual de São Paulo

1- Identificação:

- a) Data e número da entrevista:
- b) Nome:
- c) Data de Nascimento:
- d) Formação:
- e) Instituição:
- f) Período:
- g) Formação complementar/especialização:
- h) *Caso sim, período e instituição:

2- Experiência profissional

- a) Tempo de profissão:
- b) Tempo de rede estadual:
- c) Modalidade de contrato: efetivo ou temporário?
- d) Trabalha apenas na rede estadual?
- e) *Caso Não – Qual outra rede?
- f) Em quantas escolas trabalha?
- g) Quais escolas?
- h) Qual a carga horária total?
- i) Quantas aulas semanais de artes na rede estadual? Quantas aulas por turma?
- j) Apenas ensino regular ou EJA também?

3- Opiniões sobre a própria formação

- a) Você considera que Universidade lhe preparou para os desafios da realidade escolar?
- b) Você considera que a sua formação lhe ofereceu o suporte necessário para lecionar as quatro grandes áreas/linguagens de artes?
- c) Você teve disciplinas ligadas as outras áreas/linguagens de artes? Quantas? Como eram?
- d) Você sente que a sua formação lhe preparou adequadamente para o ensino de música?

- e) Você teve alguma disciplina específica de música durante a graduação?

4- Informações sobre o concurso:

- a) Quando foi o concurso (aproximadamente)?
- b) Como foi o concurso?
- c) Foi específico para professor de música ou para artes?
- d) Havia algo específico sobre música no edital?
- e) Houve questões relacionadas a conteúdos músicas na prova?

5- A disciplina de artes na rede

- a) Como tem sido trabalhar com artes na rede estadual?
- b) Você conhece o currículo de artes da rede estadual, chamado de Linguagens, códigos e suas tecnologias?
- c) Você acredita que eles são bem elaborados?
- d) Eles são aplicáveis na realidade de sala de aula?
- e) Você concorda com a forma que é explorada a transversalidade dos conteúdos de arte, na clara tentativa de através de um tema abordar a questão nas quatro linguagens?
- f) Existe alguma capacitação ou treinamento para os professores que lecionam arte/música?

6- Opinião sobre os cadernos do professor e do aluno

- a) Você gosta do sistema com caderno do professor e do aluno?
- b) Você acha que esses cadernos auxiliam nas aulas?
- c) Você acredita que eles foram bem elaborados?
- d) Você percebeu diferenças importantes entre as apostilas anteriores e as atuais que passaram a vigorar de 2014 a 2017?
- e) As apostilas cobrem o conteúdo proposto de forma satisfatória?
- f) Você segue apenas a apostila ou substitui/complementa com outras atividades?
- g) Você utiliza as estratégias e abordagens propostas nas apostilas?
- h) *Caso sim, são bem recebidas pelos alunos?
- i) Você considera que essas apostilas foram concebidas a partir de reflexões e experiências da prática docente?

7- A música na sala de aula

- a) Descreva como é uma aula sua.
- b) Como você lida com as diferentes linguagens em sua aula?
- c) Como você trabalha os conteúdos musicais?
- d) Você leciona os conteúdos musicais com confiança, sentindo domínio e segurança ao abordar os assuntos?
- e) Você considera importante o ensino de música nas escolas?
- f) Você teve aulas de música na escola quando era aluno da educação básica?
- g) Você teve algum tipo de formação musical, seja não-formal ou informal?
- h) Você conhece a lei 11.769/08?
- i) * Caso sim - Quais mudanças você pode perceber com a implementação da lei?
- j) Durante o período de implementação da lei, houve algum curso, treinamento ou capacitação?
- k) Na sua opinião, a política de adequação da rede de São Paulo a lei 11.769/08 garantiu a inclusão da música? Foi eficaz? Atingiu as expectativas?
- l) Na sua opinião, como os colegas professores entendem a importância do ensino de artes? E a importância da música?
- m) Na sua opinião, como a comunidade escolar entende a importância do ensino de artes? E de música?
- n) O ensino de música é voltado para a formação do músico (prática musical) ou de apreciação e formação de público (teoria ou apenas vivência)?
- o) Como alguém que lida com a situação direta, quais considerações ou sugestões você poderia fazer para aprimorar o ensino de artes e de música na rede estadual de São Paulo?
- p) Quais mudanças seriam necessárias para garantir essa melhora?