

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

FAZENDO A PONTE: ATIVIDADES MUSICAIS EM UM ESPAÇO ALTERNATIVO DE
EDUCAÇÃO

DÉBORA FERREIRA SANTOS BRAGA

RIO DE JANEIRO, 2006

FAZENDO A PONTE: ATIVIDADES MUSICAIS EM UM ESPAÇO ALTERNATIVO DE
EDUCAÇÃO

por

DÉBORA FERREIRA SANTOS BRAGA

Monografia de final de curso de Licenciatura em
Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de
Letras e Artes da UNIRIO, como requisito
parcial para a obtenção da graduação, sob a
orientação do professor Dr. José Nunes
Fernandes.

Rio de Janeiro, 2006

BRAGA, Débora F.S.. *Fazendo a Ponte – atividades musicais em um espaço alternativo de educação*. 2006. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Partindo da descrição de uma atividade de estágio de música realizada no ano de 2005, no setor da Recreação Infantil do SESC – Unidade Tijuca, este trabalho pretende apresentar a organização escolar e metodologia de ensino da Escola da Ponte, instituição portuguesa que vem inspirando muitos projetos revolucionários em educação. Para isto, fazemos uma pequena reflexão sobre a atual situação de fracasso da educação e a inserção do educador musical no contexto educacional brasileiro. Além do questionamento do modelo educacional vigente, as experiências relatadas nesta monografia nos conduzem à reflexão acerca de uma formação mais humana e mais digna para todos, que urge substituir a organização excludente que conhecemos. Esta pesquisa terá como base os autores Paulo Freire, Rubem Alves, José Pacheco, dentre outros.

Palavras-chave: Escola da Ponte – SESC – Educação Musical

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DA PONTE	3
1.1 Sozinhos na Escola – uma pequena reflexão sobre a situação atual da educação.....	3
1.1.1 O Educador Musical e o cotidiano escolar brasileiro: visões da literatura e relato de experiência em escola regular.....	11
1.2 Educar na Cidadania – uma educação diferente	22
CAPÍTULO 2 – ESTÁGIO NO SESC – RELATO DE EXPERIÊNCIA	33
2.1 Primeiras Impressões.....	33
2.1.1 Atividades Musicais	38
2.2 Estabelecendo as regras	46
2.2.2 Mais novidades musicais	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo inicial apresentar, através de um relato de experiência, uma organização de ensino fora dos moldes tradicionais. A experiência se dá no ano de 2005, entre os meses de abril e dezembro, no setor da Recreação Infantil do SESC – Serviço Social do Comércio -, Unidade Tijuca, servindo, inicialmente, como estágio de observação e atuação da disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura da UNIRIO. As anotações, feitas por mim enquanto estagiária de música contratada, posteriormente serviram de base a este relato que vos apresento. Cabe ressaltar que, em se tratando de Recreação Infantil, a faixa etária de frequentadores do espaço ia dos 3 aos 7 anos de idade.

Antes, porém, de apresentarmos esta atividade, fazemos, no primeiro capítulo, uma pequena reflexão sobre a atual situação da educação, através de revisão literária, para que assim possamos entender o porquê do fracasso e do declínio da qualidade de ensino nos últimos anos, sobretudo no Brasil. Ainda neste primeiro capítulo, por razões óbvias, discorreremos sobre a atuação do educador musical neste contexto, através de pequenas inserções de experiências em uma escola regular – a que atuo nos dias de hoje -, e também, transcrevendo a visão de alguns especialistas da área musical.

Após estas considerações, partimos então para o segundo foco de nosso estudo, a Escola da Ponte, instituição da rede de ensino pública de Portugal, que serviu de modelo para a elaboração do projeto pedagógico do estágio mencionado anteriormente. Nesta parte, também através de revisão literária, ilustramos pequenas situações do cotidiano escolar do projeto *Fazer a Ponte*, trazendo à tona uma outra perspectiva de formação do educando e, sobretudo, mostrando-nos que um outro caminho a ser trilhado se faz urgente, se queremos almejar um futuro mais promissor, em todos os sentidos.

Por fim, no segundo capítulo, a descrição de minha atividade enquanto estagiária de música em uma instituição não regular de ensino, já citada acima. A divisão temporal se faz necessária para que se evidencie o período de adaptação, normal a qualquer mudança, e o período de consolidação e percepção de resultados.

Através da apresentação desta experiência, este trabalho tem como objetivo nos conduzir a uma reflexão mais ampla, não somente focada no ensino da música: creio que a música tenha sido uma “ferramenta” pela qual fui imersa nesta outra concepção de formação do ser humano. É claro, que, as questões relativas à minha atuação musical dentro desta nova realidade também possuem sua importância e são levantadas ao longo do texto. Afinal, como egressa do curso de Licenciatura em Música, atuei como docente através desta linguagem.

Pretendo, com estas palavras, conscientizá-los de que, acima de educadores musicais, somos **educadores**, e que, se acreditamos no que fazemos, não podemos nos eximir da luta por uma escola mais digna e democrática para todos. Uma formação mais humana se faz necessária e sobretudo, possível.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DA PONTE

1.1 Sozinhos na Escola – uma pequena reflexão sobre a situação atual da educação

Segundo Alves (2001),

a educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. (...) Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre (...) O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só o percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós. (p.10).

Rubem Alves (2001) ainda completa suas palavras iniciais:

O caminho é o rasto que nele projetamos. Daí que pensar a educação apenas em função dos caminhos – como tantos insistem ainda em fazê-lo – é pensar a educação que ainda não o é, é pensar a educação simplesmente na ótica dos educadores topógrafos, é abrir a objetiva do olhar para fora e fechar a objetiva do olhar para dentro. E é crer nessa espantosa mistificação (...) de que são os caminhos que fazem os caminhantes e não o contrário (p. 11).

Parece tão óbvio dizer que somos nós os únicos responsáveis pela construção de nossas vidas. Ao longo deste percurso, balbuciamos nossas primeiras palavras, encantamos com nossos primeiros gestos, aprendemos a escolher, a valorar, a refletir... Através de nossas inúmeras experiências, tomamos consciência de que somos seres inacabados e que, como tais, tornamo-nos seres educáveis, portanto, inseridos em um permanente processo social de busca. Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) nos adverte sobre essa “tomada de consciência”:

E na inconclusão [assumida] do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e

homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (p.58) E ainda: (...), inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas, para aprender, exercitamos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazemos (p.59).

A primeira etapa deste processo de busca se dá quando entramos para a escola. Obviamente que não estou desconsiderando toda a vivência anterior a esta fase; podemos dizer que a nossa entrada para a escola é o momento em que se “oficializa” a necessidade de uma aprendizagem mais “sistemizada” e onde se dão os primeiros passos rumo à vida em sociedade. É na escola que começamos a direcionar aqueles nossos primeiros passos para caminhos diversos.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação, enquanto prática humana de intervenção no mundo, seja ela para transformar ou apenas manter, não pode prescindir de seu caráter formador. E, assumindo este dever, deve formar seres responsáveis e éticos. Seres que, ao se reconhecerem enquanto “presença no mundo”, não podem aceitar que são frutos de operações alheias a eles. Enquanto conscientes de seu papel histórico, devem conscientizar-se de sua condição de sujeitos de atuação e não de passividade.

Tais constatações são muito pertinentes quando nos reportamos à nossa realidade. À realidade dos mortos de fome, dos roubos de milhões, da inversão de valores, da desvalorização da vida. À realidade do individualismo, do pragmatismo e do fatalismo. A realidade do “tudo ao mesmo tempo agora!” que precisa urgentemente ser revista e repensada. E o primeiro espaço onde se pode incitar qualquer tipo de transformação é a escola. É aí que se dão as primeiras relações extra-familiares, onde o aluno aprende a estar, a ser, a conhecer, a agir. Em meio a muitos outros “iguais”, percebem-se únicos, diferentes, irrepitíveis. Enquanto parte de um grupo maior, tornam-se conscientes de sua “críticidade”. A escola, como “centro de produção sistemática do conhecimento” (Freire, 1996, p.123),

deve instigar constantemente a sua curiosidade, de modo a “dar asas” a essa capacidade crítica inerente ao ser humano. É nela que começamos a construir alicerces para o nosso projeto de vida... É nela que devemos aprender a percorrer de fato os nossos caminhos, e não apenas transitar por eles...

Infelizmente, a escola que idealizamos não é a que se faz presente nos tempos atuais – falando de maneira generalizada. Após tantas transformações de teorias pedagógicas, métodos e técnicas de ensino, que visavam à substituição do ensino tradicional, centrado no professor - o chamado “método único” (Zagury, 2006, p.189) -, a escola padece ainda de situações de insucesso, desmotivação – tanto por parte de alunos como de professores -, exclusão. A pedagogia do século XX, fundamentada nas teorias dissecadas por psicólogos, médicos e pedagogos que se tornaram mundialmente conhecidos e respeitados, como Maria Montessori, John Dewey, Jean Piaget, Vigotski, Paulo Freire, Anísio Teixeira, vem de encontro à aprendizagem mecânica, às tabuadas e às listas de coletivos, a tão temida “decoreba”. Novas atividades passaram a fazer parte do cotidiano escolar, como forma de favorecer a interação e a participação dos alunos, como a pesquisa e os trabalhos em grupo. O aluno passa a ser o protagonista da aprendizagem e as aulas passam a ser menos rígidas e mais alegres, mais democráticas.

Porém, mesmo que estas novas idéias tenham sido postas em prática ao longo dos anos, mesmo que a intenção tenha sido das melhores, sabemos que, em algumas realidades, como a nossa, muitas delas vieram para “tapar o sol com a peneira”, como na expressão popular. A distância entre teoria e prática se fez evidente quando tais inovações esbarraram em problemas tão conhecidos por nós, professores, como falta de infra-estrutura, falta de preparo prévio dos docentes, falta de tempo para assimilação e execução destas novas teorias, e assim, dando margem a uma compreensão equivocada e, portanto, seu uso inadequado.

Em sua recente pesquisa – que deu origem ao livro “O Professor Refém” – a pedagoga e pesquisadora Tânia Zagury (2006) reúne todas as questões mais frequentes – e, sem dúvida, angustiantes! – do cotidiano escolar, através de depoimentos de professores (de instituições de ensino da rede pública e particular, do Ensino Fundamental e Médio), recolhidos em diversas cidades do Brasil, ao longo das cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), com o intuito de esclarecer o porquê do fracasso da educação brasileira.

Apesar das diferenças entre as cidades e regiões, os problemas que afetam a classe docente em todo o Brasil são os mesmos: além dos já citados anteriormente, indisciplina dos alunos e sua conseqüente dificuldade em acabar com ela (este o mais citado pelos professores); falta de motivação dos alunos (o segundo mais citado); dificuldade dos professores quanto à avaliação (ainda mais quando a avaliação qualitativa entra em questão); falta de tempo e de condições financeiras para que invistam em material e mantenham-se constantemente atualizados; desinteresse da família pela escola (a escola, na maioria dos casos, tornou-se um “depósito” dos filhos e também, a maior responsável pela educação dos mesmos – o papel da família agora está nas mãos dos professores!); turmas superlotadas. (Zagury, 2006)

Pois é esta a situação do nosso professor! Com razão Zagury (2006) o chama de “o herói brasileiro”! É a rotina de um professor, que, sem um salário decente – assim podemos dizer! – se vê obrigado a trabalhar em, no mínimo, duas escolas. Em cada escola, “mil” turmas e em cada turma, média de 40 alunos (sendo muito otimista). O tempo de que dispõe está em função de sua prática docente – o que lhe resta, servirá para que corrija provas e mais provas. Tempo para ler um jornal? Pouco. Tempo para ler um livro? Menos ainda! Sem falar nos congressos e encontros que deixa de participar!

E como fazer para manter a atenção de 40 seres diferentes em uma sala de aula? Como agravante, a falta de recursos audiovisuais, como vídeos, “dvds”, aparelhos de som, faz do professor que quer ensinar um “showman”, para que, no mínimo consiga atrair a atenção daqueles que o observam (esta é a palavra!). E ainda: como avaliá-los de forma justa? Lembrando que são 40 em uma única turma! Como recorrer à avaliação qualitativa – que procura avaliar o aluno de forma mais ampla, passando por outros aspectos que não somente aqueles atrelados ao conteúdo ensinado - e deixar de lado a quantitativa? Como fazer uma avaliação mais individualizada – e portanto mais justa – se o tempo de que dispomos é ínfimo? Como conciliar avaliação, cumprimento do programa, interrupções provenientes da indisciplina se a carga horária continua a mesma? E, ainda sobre a nova forma de avaliação tão defendida por especialistas nos últimos tempos... Será que os professores estão realmente instrumentalizados pra tal?

Consideremos o professor que já citamos em outros exemplos, aquele que tem uns trezentos alunos, lembra? Pergunto agora: será que ele pode mesmo identificar o crescimento individual, como se pretende hoje? Pensando nisso apenas, nesse simples fato e em nenhum outro (e seriam muitos os que poderíamos elencar), seria absurdo considerar que, enquanto for essa a realidade, o aluno não seria mais bem avaliado se fizesse duas ou três provas, desde que muito bem elaboradas e de acordo com as modernas técnicas didáticas? (Zagury, 2006, p.223-224)

Ainda:

Será mesmo possível acreditar que, sem ao menos saber o nome de cada um de seus alunos, um professor pode ser justo ao avaliar as competências, habilidades e atitudes desenvolvidas individualmente, e que só se exibem através, por exemplo, de comportamentos exteriorizados em situações específicas? (...) Se o profissional é consciente dessa limitação, que fatalmente o obrigará a “imaginar conceitos” para alguns alunos sobre os quais não teve oportunidade ou tempo de verificar desempenhos, o que pode fazer? “O mal menor”, pensa. (...) E assim, a qualidade do ensino tem que continuar a decair. E a indisciplina e o desinteresse também (Zagury, 2006, p.224).

Apenas com esta reflexão já nos reportamos à imagem de uma enorme bola de neve. Alunos entediados e impacientes, professores desgastados. Pior ainda é pensar que toda essa realidade parece ser ignorada por aqueles que, a cada gestão de governo, chegam com inúmeras inovações, transformações de leis, transformações estas ótimas na teoria, porém, muito improváveis quanto ao sucesso de suas execuções. Professores, em sua luta diária, tentam se adaptar às novas exigências, sem receber quaisquer instruções um pouco menos superficiais; se vêem obrigados a adaptar as teorias e não a executá-las do modo que foram concebidas. Por quê? Porque a realidade não os permite! E quando menos esperam, quando já estão finalmente conseguindo algum resultado, uma outra proposta lhes é imposta e volta-se ao círculo vicioso novamente.

A falta de um acompanhamento sério do processo faz com que a situação de desgaste, insucesso, ceticismo e rejeição destas reformas educacionais aumente cada vez mais. As mudanças ocorridas na Educação nas últimas décadas e a queda acentuada da qualidade nos mostram que decisões incorretas aconteceram, tanto sobre métodos, técnicas, estrutura curricular, falta de infra-estrutura, mau preparo dos recursos humanos, formas de avaliação, vários ou todos esses elementos. Mais uma vez, citando Tânia Zagury (2006):

Ignorar e/ou desprezar a realidade das salas de aula lotadas na maioria das escolas do país; a média de quatro horas de aula; a impossibilidade quase total de o professor se atualizar nas condições de trabalho e remuneração atuais é fechar os olhos à realidade de que o Brasil não é composto pelos poucos que pertencem às classes A e B; é esquecer as salas multisseriadas; é fingir que já superamos o problema dos que nem giz têm (...) é fazer de conta que não se sabe que o professor ganha pouquíssimo; que há os que nem completaram o Ensino Médio; assim como existem os que viajam no lombo de burricos ou em canoas até chegar a seus alunos (...) [O Brasil] que esquece principalmente a realidade de um docente que certamente não pode encantar ninguém, crianças ou jovens, porque nem ele próprio está encantado com a realidade diária que enfrenta em sala de aula.” (p. 234-235).

É também esquecer que toda essa organização esconde (ou nem tanto) a maior função da educação dos dias atuais, segundo Paulo Freire (1996): a da neutralidade que treina os alunos para uma adaptação ao mundo em que vivem e não para a sua transformação. Se é uma “prática imobilizadora e ocultadora das verdades” (Freire, 1996, p.99), que reproduz os interesses da ideologia dominante, fatalista, que nos faz crer que o futuro é um fato dado e não passível de mudanças, que nos imerge em um mundo de pessimismo e desesperança e que nos faz acreditar que todo esse descaso que vivenciamos é uma mera fatalidade dos tempos atuais, se a intenção é justamente manter o sistema em vez de modificá-lo, para quê instrumentalizar alunos e professores, para quê dar a estes melhores condições dentro da escola, a qual, sem dúvida, cumpriria o seu papel de condução à reflexão – no mínimo? Para quê incitar a criatividade e a curiosidade se estas contribuiriam para um maior questionamento diante dos fatos, no lugar do conformismo em que nos encontramos? Para quê valorizar e despertar o professor, no lugar de deixá-lo indignado e cada vez mais desesperançoso e acomodado? Para quê aulas com mais recursos, para quê mostrar alternativas no lugar de oferecer uma realidade entediante e imutável, determinada? Para quê exaltar a diferença, a autonomia do educando, se a padronização é uma forma mais segura de dar continuidade a todo este processo alienante?

Paulo Freire (1996) ainda fala de um estado de “burocratização da mente”, como fruto desta “domesticação”:

um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente”, do corpo consciente, do conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como *determinismo* e não como *possibilidade*. É posição de quem se assume como *fragilidade* total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram

porque tinham que se dar mas que não podem ser “reorientados” ou alterados.” (p.114, grifo do autor).

Somos nós, os seres determinados de quem Paulo fala, somos nós, professores que recorrem a um mestrado e doutorado não como uma maior possibilidade posterior de transformação, através das reflexões oriundas das pesquisas, além de uma possível atuação dentro da Universidade, espaço de concentração de mentes pensantes e transformadoras (ao menos deveriam ser!), mas sim como uma garantia de um melhor salário e um maior *status*. Somos nós, enquanto alunos de um curso de graduação, que não temos o mínimo de interesse e sensibilidade para nos mobilizarmos, para lutarmos por condições melhores dentro deste espaço, assistindo passivamente ao “sucateamento” do ensino público, seja ele básico ou superior. E não só dessas instituições, como também de hospitais, casas penitenciárias... Somos nós, jovens, pais, filhos, que assistimos imóveis a todo o descaso das autoridades com milhões de brasileiros. Somos nós, que ingenuamente acreditamos nas decisões “que vêm de cima para baixo”, ignorando ou simplesmente esquecendo do nosso poder de atuação.

A escola e seus espaços são ótimos espelhos da sociedade. Assim como professores e seus alunos, na função de, respectivamente, transmissão e recepção de informações, estamos nós, meros receptores de fatos e mais fatos, inatingíveis e quase que mitificados. Como se servíssemos de “depósito” de todas as falcatruas, injustiças, negligências e porque não dizer, malandragens dos poucos que têm o poder de decisão, seres inalcançáveis, quase que iluminados... Como os alunos que recebem as informações, sem ao menos refletir sobre aquilo que lhes é imposto, recebemos nós as informações diárias, rápidas, “atropelantes”, que de tão demasiadas (é só pensarmos nas notícias de homicídios veiculadas a todo instante), passam a ser normais, comuns, “coisas que acontecem mesmo”. E assim, cada vez menos seres questionadores, seres reflexivos, seres críticos, dando lugar a meros “figurantes”. Os

espaços de transformação e de reflexão cada vez em menor número. Porém os que ainda insistem em acreditar, em sonhar, em existir, merecem toda a nossa atenção e porque não dizer, exaltação! São lugares como estes, heróis, sobreviventes ou ainda, pequenas sementes que reacendem nossa vontade e nossa esperança. Pelo menos a nossa, já que ainda acreditamos em um mundo mais justo. A Escola da Ponte nos “chama” para este sonho e é sobre ela que descreveremos mais adiante.

1.1.1 O Educador Musical e o cotidiano escolar brasileiro: visões da literatura e relato de experiência em escola regular

Antes, porém, de entrarmos no foco deste capítulo, é válido que se faça uma pequena reflexão sobre o cotidiano do educador musical, já que, mais adiante, serão relatadas atividades relacionadas a esta prática e também, por este trabalho ser representativo do fim de uma graduação em Licenciatura em Música.

A pesquisa citada na primeira parte deste capítulo, que contou com a participação de muitos professores, ao longo das cinco regiões brasileiras, não especificou as áreas de atuação dos docentes. Sabemos, no entanto, que todos aqueles problemas relacionados estão presentes no cotidiano de qualquer professor, seja ele de História, Matemática, Física, Educação Musical, dentre outras. Enquanto alunos do curso de Licenciatura, lemos muitos textos e artigos indicativos deste cenário, bem como, através do contato com outros estudantes, até mesmo de outras Licenciaturas, deparamo-nos com depoimentos muito semelhantes e nada animadores. Seja na rede de ensino particular ou pública, nas diferentes séries, escolas e realidades sociais, as dificuldades são muitas e freqüentemente fazem parte dos assuntos daqueles que optam por

educação, seja por afinidade ou por necessidade (principalmente no caso do estudante de Licenciatura em Música).

Entretanto, basta uma única experiência em uma escola para percebermos que o professor de música (e das outras linguagens artísticas, porém não me atenho a elas por motivos óbvios) tem o seu valor um pouco menor em relação aos demais profissionais. Não só por parte de seus colegas, como também por parte dos alunos. São poucas as instituições que consideram a Música uma disciplina com o mesmo “peso” das outras. Cito aqui um exemplo bem próximo: a escola em que trabalho atualmente. Atuando nas séries iniciais - Classe de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular, com o perfil de sua clientela variando entre classe média e classe média alta (importante ressaltar), frequentemente ouço questionamentos ou mesmo indignações de certos alunos quanto à “obrigatoriedade” de se fazer determinada atividade: “Para que eu tenho que fazer isso?” “Para quê estudar [referindo-se à flauta-doce] se música não reprova?” Ou mesmo ainda, em uma reunião de pais, o comentário de uma mãe um tanto inquieta ao escutar a descrição as atividades musicais ao longo do ano: “Mas música não reprova, não é”, com uma certa preocupação. Pior do que reação da mãe perante todos os outros pais, somente a resposta da orientadora pedagógica: “Não, imagine!”. Vale frisar que a avaliação da disciplina música nesta escola é feita por conceitos, diferentemente das outras matérias, em que há a aferição de notas.

Saindo um pouco do contexto escolar... Na própria universidade e no meio musical observamos este preconceito com a profissão do educador musical. Dentro das “ocupações” musicais, a do professor é a que possui menor “status”, assim podemos dizer. Basta olharmos para o curso de Licenciatura, especificamente da Unirio. Quantos são aqueles que escolheram o curso por quererem realmente seguir a carreira da educação? Podemos enumerar muitas das causas que levam o vestibulando a optar pelo curso de Licenciatura: a primeira de todas, sem

dúvida, por ser um curso que permite a atuação em escolas e portanto, maior estabilidade (já que na carreira musical são poucos as possibilidades que “garantem o fixo”, como dizem muitos dos alunos). Há os casos em que egressos dos cursos de bacharelado conseguem lecionar em escolas de ensino regular da rede particular, porém a opção pelos formados em Licenciatura continua sendo prioritária, já que a legislação prevê tal ponto. Além disso, é o único curso que possibilita a disputa por vagas da rede pública através dos concursos.

Outro motivo de atração é o fato de o currículo ser mais abrangente e assim, possibilitar ao graduando uma formação mais “completa” que os Bacharelados, não tão específica. Ao longo dos meus quatro anos e meio de permanência na Universidade, pude perceber que são realmente poucos os que se interessaram verdadeiramente pela educação. As condições salariais mais satisfatórias levam muitos a optarem por essa carreira sem ao menos terem interesse nem afeição: ao se depararem com a situação caótica das escolas, explicitada anteriormente, fatalmente caem no comodismo e permanecem nas salas de aula apenas pela remuneração. Muitos de nossos colegas assumem que adotam posturas mais “displicentes” como uma forma de não enfrentar os problemas e assim, “não esquentar a cabeça”.

Voltando à “diferença de valor” entre os cursos, transcrevo aqui uma passagem de Elizabeth Travassos (2005):

Os bacharelados (Canto, Instrumentos, Música Popular Brasileira, Composição e Regência) e a licenciatura em Educação Artística [sua pesquisa partiu de depoimentos de alunos graduandos da Unirio] estão ordenados numa hierarquia dada pelas provas de ingresso – chamadas testes de habilidade específica – e por noções acerca de sua dificuldade relativa. A mera separação dos cursos, incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho entre compositor e intérprete, entre regente e os dois anteriores, entre professores e os demais. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical. (p.16)

Agora, com relação ao grau de dificuldade dos cursos, fator influenciador para a diferenciação entre as profissões, Travassos (2005) afirma que:

Composição e Regência são cursos mais difíceis; também exigem do candidato, ao ingressar, maior habilidade perceptiva (...) Os estudantes de composição devem aprofundar o estudo de matérias consideradas *realmente musicais* (harmonia, contraponto, análise). A hierarquia das carreiras institucionaliza-se com base em graus de complexidade que a instituição espera que o estudante atinja em certos tipos de conhecimento. Está em jogo, também, o fato de esses dois cursos propiciarem acesso às posições mais elevadas na hierarquia de prestígio das profissões musicais. (p.16, grifo da autora)

A licenciatura em Educação Musical tem *status* ambíguo. Curso ligado às origens do Instituto Villa-Lobos, ele atrai o maior número de estudantes, mas padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo status do professor de música, associado ao baixo status de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”). Quem se candidata a uma carreira mais próxima à formação musical encarada como musicalização universal e democrática também fica mais distante da “música”. Musicalizar amplamente entra em conflito com meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato. (p.17, grifo da autora)

Travassos (2005) ainda explica, logo em seguida, o porquê de tal hierarquização, estando o professor no último lugar de uma pirâmide “que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua ‘assinatura’” (p.17), como a do regente, a do compositor, a da execução solista sobre a coletiva.

Se o preconceito existe mesmo entre aqueles que enfrentam os obstáculos –diferentes, por sinal – impostos à classe musical, o que não deveria acontecer (em vez de separação, tais dificuldades deveriam incentivar o estabelecimento de uma classe mais unida na luta pela música dentro da sociedade) o que dizer então daqueles que não possuem o menor conhecimento da profissão, ou seja, a grande maioria?

Segundo Eisner (1999), citado por Figueiredo (2005), nossa sociedade, em sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal, o que muito contribui para o não-

reconhecimento da profissão [em termos de valorização]. Naturalmente, não solicitará para as futuras gerações esse componente, já que não entende de que forma a música pode ser útil na formação das pessoas. Gardner (1983) afirma que, não ter formação musical é algo aceitável naturalmente por aqueles que relegam à música um “espaço relativamente irrelevante em nossa cultura” (apud Figueiredo, 2005, p.23). Segundo Eisner (2001), “o público, em geral, não pensa em música como um produto de complexas formas de pensamento. Em termos de prioridades educacionais, a música é vista como bonita, mas não necessária” (apud Figueiredo, 2005, p.23). E ainda, Lehman (2002), citado por Figueiredo (2005), nos diz que o papel desempenhado pela música da indústria de entretenimento e de cultura popular muitas vezes cega as pessoas com relação à sua essencialidade na educação.

Não é de se espantar, portanto, que qualquer pessoa que se enquadre nas características acima faça perguntas do tipo “Você já aprendeu a tocar todos os instrumentos?” (pergunta feita algumas vezes por colegas de outras profissões). Ou então: “Existe faculdade de música? Mas o que se aprende?” Ainda: “Monografia em música? Nunca vi!”. Um detalhe importante: a pessoa que se surpreendeu com a existência de monografia para o curso de Música é filha de uma professora de música...

Este pensamento de que “música apenas como hobby ou então quando se quer alcançar o estrelato” ecoa nas salas de aula. Muitos deles associam a profissão somente às grandes estrelas da música, como Ivete Sangalo, Detonautas, Roberto Carlos, como se o sucesso em grandes proporções fosse o único indicativo de um músico bem-sucedido. Desconhecem outras formas de atuação, que geralmente estão nos “bastidores”: arranjadores, compositores, regentes, produtores, diretores musicais. Outra associação freqüente é a do instrumentista como atuante em orquestras de repertório erudito, somente. E isto porque “viram outro dia na televisão”. Imaginam, tampouco, uma pessoa que esteja ligada à música sem estar nos palcos, como é caso de muitos

que optam pela carreira da educação. Por isso mesmo, acham estranho e se espantam quando vêem que o professor de música que ali está possui uma formação, que estudou para ser professor. E, falando desta profissão de um modo mais generalizado, pensam que o professor está ali por falta de opções. Talvez o cansaço e o desgaste diários do docente, que podem estar associados a outras causas que não esta, provoquem este tipo de pensamento nos alunos. Além de, obviamente, a própria desvalorização da profissão pela sociedade.

Frente a isso, o educador musical se vê constantemente em uma batalha árdua de convencimento de seus alunos; não só de alunos, mas de toda uma sociedade que valoriza uma formação escolar mais focada em determinados aspectos em detrimento de outros, reforçando uma visão materialista, racional, predominando assim o desenvolvimento científico (Detels, 2001, citado por Figueiredo, 2005). Além disso, estão sozinhos nessa luta pela valorização da música na experiência escolar – facilmente encontro um exemplo em minha atuação enquanto professora.

O cenário é este: sala pequena, com carteiras enfileiradas, ocupando praticamente todo o espaço disponível. Em um canto, instrumentos amontoados, vencendo a cada dia a lei da gravidade e, por enquanto, felizmente, “passando” no “teste do equilíbrio”. As sucatas recolhidas ao longo do semestre, sem encontrar espaço, foram empilhadas (estamos falando de latas de alumínio) na janela. Mais do que um desafio à lei da gravidade, um desafio tentador àquele com boa mira (mais uma vez, felizmente, pois nenhuma criança teve, ainda, esta idéia). Acima dos instrumentos amontoados (estão “organizados” de tal forma que parecem uma obra plástica), uma prateleira, também sem espaços. Nas demais paredes da sala, um mural e espaço suficiente para mais prateleiras. A exigência foi feita, junto à coordenadora, em meados de maio, mediante muitas explicações e comprovações de que, em se colocando mais prateleiras, evitar-se-iam quedas de instrumentos e possíveis casos de acidente (já que são instrumentos de percussão como

bumbo, atabaques, xilofones, todos estes com um peso considerável), e também, teríamos um espaço mais agradável para a realização das atividades. Nada foi feito até agora. Lembrando: trata-se de uma escola particular.

Se por um lado há o descaso - neste caso evidente - por parte da escola, há, por outro, uma exigência descabida de amostra de resultados, o que sem dúvida, nos remete ao desconhecimento de muitos sobre o papel da educação musical, de que falamos anteriormente. No caso da escola mencionada, não há cobrança de planejamento anual, de aula, não há uma preocupação com a avaliação dos alunos, nem de que forma ela é concebida. Se possuo total liberdade – liberdade que é fruto do descaso, vale dizer! – para gerenciar minhas aulas e pensar em estratégias para cada série, por outro lado, tenho que, a cada comemoração do calendário escolar, “mostrar serviço”. Ao mesmo tempo em que abandonam, querem o retorno. Ao mesmo tempo em que não se interessam pelo trabalho, pensam entender muito sobre o assunto. Segundo a diretora da escola que trabalho, o “professor de música tem que mostrar o seu trabalho aos pais” – só faltou dizer: “eles pagam e querem ver o resultado do investimento”. Ainda mais no caso de música: os pais querem saber se a aula de música do colégio está valendo a mensalidade...

Ainda neste contexto específico da escola em que leciono, a falta de espaço torna-se ainda mais grave com a quantidade de alunos por turma: na quarta-série, por exemplo, 38 alunos. Cabe a mim, com a sala que tenho à disposição, dar aulas com todos os alunos sentados. Afastar as cadeiras só é possível quando há um intervalo maior entre as aulas, no caso, o recreio.

Aulas menos “tradicionais”, de criação coletiva, em que os alunos participem mais, em vez de meros executores em suas flautas são o ideal. Porém, um tanto difíceis de serem concretizadas. Arrumar as carteiras em pequenos grupos, neste caso, além de uma tarefa desgastante para quem o faz, traz sensação de desconforto para os que ali estão sentados. Além da falta de espaço para atividades mais dinâmicas, a falta de tempo também é um fator agravante.

Os problemas enfrentados pelos professores de música são muitos e, qualquer um que já passou por esta experiência sabe do que estamos falando. Falta de tempo, falta de espaço e infraestrutura nas salas, poucos recursos materiais (quando não ausentes!), pouca credibilidade junto à comunidade escolar, alunos com dificuldade e outros com muita facilidade – no caso do ensino da flauta-doce, em uma turma com quase 30, em que os alunos estão ansiosos para tocar, o que fazer diante de tantas diferenças? Fazendo um atendimento individualizado, o tempo para a prática coletiva se esgota; dedicando-se maior parte do tempo a esta prática, passa-se “por cima” daqueles que têm maior dificuldade. Como conciliar tantos gostos, interesses e histórias de vida diferentes? Posteriormente, este mesmo professor tem que “correr contra o tempo” para apresentar algo para os pais, algo que não seja “apenas de 5 minutos”.

Se, dentro da grade curricular a falta de prestígio é grande, fora dela o quadro parece ser diferente. Segundo Figueiredo (2005):

Muitos sistemas educacionais ainda insistem na música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da música em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é extracurricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas – sérias, relevantes e imprescindíveis – e por disciplinas complementares – optativas, irrelevantes, descartáveis. (p.23-24)

Santos (2005) faz também uma consideração sobre tais atividades. Segundo a autora, os professores sentem-se incomodados com tal realidade e:

querem a possibilidade de fazer funcionar na “grade” aquilo que funciona “fora da grade” como atividade “extracurricular” (a oficina coral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta doce). Driblam o discurso oficial. Convivem com a prática que *corre paralela* à atividade curricular; ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada), ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária

“em turma, na grade”. Professores falam do “sucesso” da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a aula *na grade*. Aquela, movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela, movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer. (p.53, grifo da autora)

Comentando a última frase da autora: mesmo nas escolas onde não há um programa a ser cumprido, mais teórico, prevalecendo o “fazer prático” dentro das salas, uma prática semelhante à desenvolvida nas atividades extracurriculares, o insucesso se faz presente. Poucas são as atividades que dão certo em uma turma de quase quarenta; mesmo uma proposta com várias opções – uns tocam flauta, outros percussão e os demais cantam, haverá sempre aqueles insatisfeitos com aquilo que fazem, ou são “obrigados” a fazer. Não conseguiremos nunca um interesse igual de todos os envolvidos; esperando que isso aconteça estamos desconsiderando o fato de que lidamos com seres humanos, com diferentes tempos e formas de aprendizagem, e não uma turma homogênea como o sistema escolar ainda insiste em preconizar.

Podemos perceber a desvalorização da música (e das demais linguagens) também pela descontinuidade com que aparece nos currículos escolares. São muitas as escolas que restringem o ensino da música a apenas algumas séries – geralmente as séries iniciais, privando as demais de qualquer conteúdo artístico, pois quanto mais avançam nas séries, precisam ser preparados para o vestibular e para o mercado de trabalho. Há ainda escolas que alternam as linguagens – até determinada série, ensino de música, após, artes plásticas. Em raros casos o ensino das artes se faz concomitantemente. Na melhor das hipóteses, encontramos escolas particulares – de custo muitíssimo elevado – que oferecem aos alunos as diferentes linguagens, cabendo a estes optarem por uma ou duas a cada série. No entanto as cinco linguagens nunca são oferecidas ao mesmo tempo.

Isto porque a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei 9394/96 – não especifica a obrigatoriedade das diversas linguagens artísticas. Há um parágrafo que diz: “o

ensino das artes se constituirá como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica” (apud Figueiredo, 2005, p.24). O autor ainda completa:

Os PCN, as diretrizes de estados e municípios e outros documentos emitidos pelas autoridades educacionais não apresentam clareza em termos de políticas educacionais para o ensino das artes. O que tem ocorrido é uma continuação da prática anterior – polivalência – agora com a anuência da própria lei. Várias contradições convivem na prática escolar. No passado havia a polivalência indicada e não praticada, pois a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor. Na prática, a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas isso nunca foi considerado um problema, pois o ensino das artes também não era considerado relevante no passado. Após a LDB de 1996 a presença de documentos específicos para cada linguagem artística pode ser vista como uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos; mudou a lei, mas não necessariamente o modo de pensar e agir das pessoas. O que parece mais grave é que *a própria legislação (LDB, PCN) permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas*, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola. (...) (Figueiredo, 2005, p.24, grifos nossos).

O autor ainda ressalta a compreensão equivocada entre polivalência e integração entre as áreas artísticas, por parte das direções das escolas. Muitos professores, mesmo requisitados por sua formação específica, se vêem obrigados a ministrar conteúdos polivalentes. Outro reflexo deste equívoco é apontado pelos cursos de Pedagogia de diversas instituições de ensino superior. Ao todo 19 instituições das regiões Sul e Sudeste fizeram parte de uma pesquisa, constatando-se que, nos cursos de 15 destas instituições, as disciplinas de artes tendem à prática polivalente (Figueiredo, 2003, 2004, apud Figueiredo, 2005). Infelizmente, essa negligência por parte dos cursos de formação de profissionais da educação tende a se refletir nas escolas de ensino fundamental e médio, “fechando um círculo vicioso que mantém sempre as artes e seu ensino num *status* muito baixo no contexto educacional e social” (Figueiredo, 2005, p.25, grifo do autor).

Enquanto não existir uma compreensão sobre a importância da música na escola – não como um facilitador no aprendizado de outras disciplinas, por exemplo - este panorama dificilmente se modificará. Mesmo com os exemplos positivos na educação musical brasileira é evidente a sua pouca valorização e compreensão. A ação isolada de educadores musicais nos diversos contextos escolares precisa ser repensada; mais uma vez citando Figueiredo (2005), é preciso que os profissionais da área se unam a fim de aumentar sua representatividade no cenário educacional. De um modo geral, são poucos os que atuam e argumentam sobre a educação musical; suas vozes acabam ecoando sozinhas, dificilmente ouvidas.

Mesmo que mudanças positivas no contexto escolar venham a ocorrer, o que já seria de enorme valia não só para os educadores musicais, mas para os professores das diversas áreas, é preciso pensar mais além. Imaginando uma escola “ideal”, onde os profissionais fossem valorizados igualmente, onde não houvesse discriminação, onde as vivências e diversidades culturais fossem exaltadas e respeitadas, onde, o aluno, o professor, o diretor, o servente, fossem vistos, acima de tudo, como seres humanos únicos. Será que o modelo atual de escola ainda nos serve?

1.2 Educar na Cidadania – uma educação diferente

Sandra Mara Corazza (2005) nos fala em três grandes tempos históricos em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular: o tempo da Neutralidade Iluminada, o tempo da Suspeita Absoluta e o do Desafio da Diferença Pura. Fazemos uma breve descrição de cada um, para que possamos entender melhor o tempo em que estamos inseridos atualmente.

O tempo da Neutralidade Iluminada marca o nascer da pedagogia. Tem seu início no final do século XIX, indo até meados do século XX. Os educadores desta época acreditavam ser os mediadores entre a divindade e a humanidade; eram os “pastores de almas, corpos, atitudes, caráter, inteligência, sexualidade, moral” (Corazza, 2005, p.8). Sua missão era transmitir não só os conhecimentos, mas também modos de ser e valores tidos como universais.

Mesmo após as transformações no cenário histórico, que estabeleceram a hegemonia filosófica e científica no lugar da religiosa, estes educadores “continuaram sendo neutros e iluminados” (Corazza, 2005, p.8) e assim, educando para o Bem, a Verdade e a Vida. Eram mediadores, neutros transmissores, orientadores de almas e corpos, porém científicos.

Tendo a cientificidade como base da elaboração dos saberes, sujeitos e valores, este foi um tempo de muita construção. Tempo de avanço e fortalecimento do capitalismo, descobertas científicas e tecnológicas, mudanças nos modos de vida, relações, formas de produção e trabalho.

Tempo também da educação para todos e portanto, consolidação da pedagogia e do currículo; escola gratuita e obrigatória, formulação das ciências de educação, “que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação” (Corazza, 2005, p.8), todas estas medidas para fazer da escola um celeiro de pessoas preparadas para o mundo em constante avanço e transformação: o mundo do trabalho.

O segundo tempo de que Corazza (2005) fala é o da Suspeita Absoluta. É o momento em que “o mundo tornou-se crítico de si mesmo” (p.8); faz-se aí um balanço do que havia sido produzido até então.

Duas orientações permearam as práticas educacionais deste tempo: as liberais, como forma de perpetuação do capitalismo, e as marxistas, “que se opunham tanto às formulações da Neutralidade Iluminada quanto às da Suspeita Absoluta de origem capitalista liberal” (Corazza, 2005, p.8), estas últimas contribuindo decisivamente para a denúncia de uma escola reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do sistema.

É o tempo de politizar a educação, de conectá-la com os problemas das classes sociais; de lutar pelos direitos do trabalhador, de conscientizar os explorados de sua exploração, de engajamentos de professores. Tempo das pedagogias e dos currículos críticos, progressistas, cidadãos, de Paulo Freire. De “desconstruir a anterior neutralidade da pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador iluminado” (Corazza, 2005, p.9), detentor de um saber universal e transmissor inquestionável do mesmo.

Não mais querer saber de ser professora vocacionada, de que o magistério fosse um dom inato à mulher. E, sim, assumir que educar é transmitir novos saberes, comportamentos, modos de ser, mas, por outro lado, que *também é controlar, moldar, humilhar, excluir, reproduzir privilégios e muito sofrimento*. (...) [Tempo] de retirar todo o papel ingênuo, universalista e terno da pedagogia, dando-lhe o que ela sempre mereceu: a dimensão de ser, irredutivelmente, um campo político, socialmente interessado, território de culturas em luta, e muitíssimo forte para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito. É o tempo da revolução em educação. (Corazza, 2005, p.9, grifos nossos).

Entramos agora em um novo tempo e designado por Corazza (2005) como o tempo do Desafio da Diferença Pura. Tempo da globalização e suas conseqüências a nível mundial, da pós-modernidade.

Tal denominação se deve, segundo a autora, por se tratar de uma época em que a existência da diferença passou a ser natural na sociedade. Homossexuais, negros, índios, deficientes, doentes, loucos, aidéticos, que antes eram excluídos, agora são “puros, (...) diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos.” (Corazza, 2005, p.9)

Novamente uma mudança nas relações, nos movimentos sociais, tempo das diversidades culturais; portanto, mudanças na pedagogia e no currículo talvez se façam necessárias:

Tempo em que as concepções educacionais até então predominantes, como as de poder, sensibilidade, linguagem, utopia, realidade não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas no qual – e este é o diagnóstico – não dão mais conta deste outro mundo e de seu tempo, bem como das experiências que nele vivemos. Embora todas elas convivam entre si, circulem de uma a outra: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos agora (Corazza, 2005, p.10).

Ainda:

em pedagogia e no currículo, trata-se de trabalhar, sempre, com as diferenças, reforçá-las e problematizá-las radicalmente (...) Foi para isso que os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença (Corazza, 2005, p.10).

Estas palavras apenas confirmam o que aqui já foi exposto, em considerações anteriores. Ver cada vez mais pessoas questionando a organização escolar atual é uma ponta de esperança para quem lida diariamente com as “mazelas” deste sistema já desgastado e ultrapassado. E ver também projetos apontando para o caminho de uma educação mais humana e menos homogeneizadora, que fuja do “‘pragmatismo’ pedagógico” (Freire, 1996, p.126), treinador, que forme gente que sonha, que pensa, que sofre, que escolhe, gente que é gente.

Foi em 1976 que José Pacheco, o então diretor da Escola da Ponte, fez a si mesmo e aos demais colegas de sua equipe o mesmo questionamento. Em meio a um complexo conjunto de problemas como insucesso e exclusão escolar e social, manifestações de indisciplina, isolamento da escola em relação à comunidade, ausência de projetos e de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, metodologias centradas no professor, a maior reflexão que os levou à transformação centrou-se na lógica de que “não passa de um grave equívoco a idéia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*” (Pacheco, 2004, p.89, grifos do autor).

Segundo Pacheco, a Escola da Ponte era um “arquipélago de solidões” (p.89). Os professores encerrados em suas salas, com seus métodos, sua “falsa competência multidisciplinar” (Pacheco, 2004, p.89), isolados dos demais colegas, davam prosseguimento ao trabalho escolar baseado na repetição de lições, na passividade. No lugar de múltiplas interações e cooperação, solidão, tanto de professores como dos alunos. Algumas das crianças transferiam para vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam, exigindo assim, “uma grande atenção e investimento no domínio afetivo emocional” (Pacheco, 2004, p.89). Muitos passavam as férias no abandono das ruas, não raro faltando-lhes o que comer.

A participação dos pais no contexto escolar limitava-se ao comparecimento à escola para eventuais queixas ou reclamações de seus filhos; cabia à direção exigir castigos para os “infratores”. Esta era a comunicação entre eles.

As instalações eram precárias: falta de bancos (alunos muitas vezes os traziam de suas casas), mesas improvisadas, poucas carteiras que ruíam aos poucos. O banheiro não tinha portas: “satisfazer as necessidades mais elementares constituía um teste de entreatajuda: as alunas iam lá

fora em pequenos grupos, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada, para gerar alguma intimidade” (Pacheco, 2004, p.89).

Neste momento, todos os envolvidos com a escola compreenderam que precisavam mais de interrogações que de certezas, que os conduziria “à busca de caminhos de ‘solução’” (Pacheco, 2004, p.90, grifo do autor). Assim, definiram objetivos:

concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos (Pacheco, 2004, p.91).

Desde então, um longo caminho de muitos êxitos e erros vem sendo empreendido, e o projeto da Escola da Ponte, no ano de 2006, completou 30 anos de existência. Um projeto que, segundo Pacheco (2004) “está sempre incompleto, sempre no recomeço” (p.91).

A Escola da Ponte (localizada no distrito de Vila das Aves, cidade do Porto, Portugal), nos últimos tempos, tornou-se alvo de pesquisadores, educadores, estudantes, curiosos, especialistas, professores, todos estes em busca de uma “receita” para o sucesso. O mais interessante é que não há respostas prontas, já que estamos tratando de situações totalmente imprevisíveis. Como enfatizamos anteriormente, em educação lidamos com a formação de seres humanos, frágeis em sua estrutura, sujeitos a alterações de conduta quando menos se espera, voláteis quanto a posturas e vontades, capazes de se sentirem estimulados, desanimados, apaixonados ou indiferentes a qualquer momento de suas vidas...

Através da alteração de sua organização e do questionamento de suas práticas educativas dominantes, a Escola da Ponte transformou-se em um espaço sem salas de aula: no lugar destas, lugares onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa conhecimentos e convive com os outros. São os espaços educativos, designados por área: Humanística, onde se estuda

História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática; e o central, abriga Educação Artística e a Tecnológica. (Entrevista concedida por José Pacheco ao site “Nova Escola Online – O Site do Professor”, 2004)

Os alunos desta escola não estão separados em turmas, divididos por faixa etária. Não há também um professor específico para cada disciplina. Não há aulas, não há campanhas anunciando o início ou término destas. Não há manuais escolares. O trabalho escolar se dá principalmente através da pesquisa: os alunos reúnem-se em grupos de estudo – o único critério para formação destes grupos é o da afetividade – e, quinzenalmente, elaboram um plano de estudo que os guiará naquele período, decidindo o que vão estudar. Organizam os seus roteiros de consulta bibliográfica. Os professores não estão no centro da vida escolar; seu papel é o de acompanhamento, orientação, e reforço da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. A instrução também ocorre, porém somente se o professor for requisitado pelo grupo de alunos para uma “aula direta” (como é chamado), após várias tentativas de solucionar o problema. (Entrevista concedida por José Pacheco ao site “Portal Aprende Brasil”, 2001)

A pesquisa pode ser feita nos livros e também na Internet. O mais importante neste processo, segundo Pacheco (2001), é o “desenvolvimento do sentido crítico (também relativamente à recolha e seleção de informação) e do fomento da partilha da informação, no sentido da comunicação e do desenvolvimento de uma cultura de cooperação” (Entrevista concedida ao site “Portal Aprende Brasil”, 2001).

Transcrevo aqui, uma pequena passagem de Rubem Alves (2001), que nos dará uma idéia do que esta escola representa:

o que mais fortemente começou a me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos. Ali, ninguém tem necessidade de engrossar a voz e de se pôr em bicos de pés para se fazer ouvir ou reconhecer pelos demais – porque todos sabem que a

sua voz conta e é para ser ouvida. E quem diz a voz diz o mais. Como as crianças não são educadas para a competição, mas para a entreaajuda (e o exemplo vem dos adultos, porque a rotina de entreaajuda está instituída na Escola em todos os níveis como se fosse a verdadeira matriz do seu projeto cultural), as pulsões de inveja, ciúme ou rivalidade, e toda a agressividade comportamental que lhes anda associada, estão quase ausentes dos gestos cotidianos dos membros dessa comunidade educativa. Por isso é que na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apóiam todos, todos acarinhos todos, todos ajudam todos, todos são, afetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. E, não menos significativo, todos sabem o nome de todos, ou seja, todos procuram reconhecer e respeitar a identidade de todos (Alves, 2001, p.13).

Mais do que um ambiente amigável e solidário de aprendizagem (o que já não é pouco, pois é nele que as crianças se sentem muito mais seguras, disponíveis e motivadas para aprender, umas com as outras e não apenas com os adultos) a Ponte é uma comunidade educativa, profundamente democrática e auto-regulada. Democrática, “no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos – e de que não há, dentro dela, territórios estanques, fechados e hierarquicamente justapostos” (Alves, 2001, p.14 -15) e auto-regulada,

no sentido de que as normas e as regras que orientam as relações societárias não são injunções impostas ou importadas simplesmente do exterior, mas normas e regras próprias que decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma certa maneira, de acordo com uma idéia coletivamente apropriada e partilhada do que deve ser o viver e o conviver (Alves, 2001, p.15).

O que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte das demais é o fato de exercer educação *na* cidadania no lugar de educação *para* a cidadania, presente em muitos manuais escolares. Não se trata de uma sutil diferença entre a palavra *na* e *para*. Trata-se de organizar e praticar permanentemente o civismo no dia-a-dia, de forma que se aprenda e se tenha consciência da cidadania. Ensina-se fazendo, e não através de aulas expositivas sobre “o que é ser cidadão”.

No lugar de serem treinadas para um posterior desempenho social, as crianças aprendem na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos delas.

Assim acontece a educação *na* cidadania:

quando as crianças pesquisam, investigam e aprendem em grupo e as “mais dotadas” se responsabilizam pelo acompanhamento e o apoio à aprendizagem das “menos dotadas”... Quando as crianças, desde a *iniciação* (primeira fase à qual são submetidas), habituam-se a pedir a palavra para falar e habituam-se a ouvir os outros em silêncio e com a devida atenção... Quando as crianças que julgam saber mais ou ser mais capazes sentem-se coletivamente estimuladas a oferecer ajuda, e quando as que julgam saber menos ou ser menos capazes não se sentem inibidas de pedir ajuda... Quando as crianças, no debate diário, partilham coletivamente as suas angústias, os seus sonhos, as suas dúvidas, as suas opiniões, as suas propostas – e o fazem, sabendo que vão ser escutadas e respeitadas pelos demais... Quando, no início de cada ano escolar, as crianças se envolvem na eleição dos membros da mesa da Assembléia e quando, de uma forma extremamente empenhada e responsável, promovem a constituição de listas, elaboram, divulgam e discutem os respectivos programas de ação, organizam todo o processo eleitoral e participam na campanha... Quando, todas as sextas-feiras, na Assembléia, as crianças refletem sobre os projetos e os problemas da escola e, solidariamente, procuram contribuir para a sua concretização e resolução... Quando as crianças, todos os anos, contratualizam com os adultos a sua carta de direitos e deveres... [a saber, a Magna Carta] (...) a educação na cidadania é o próprio respirar e sentir da comunidade, não é *uma enxertia de conceitos pretensamente civilizadores numa cabeça cujo corpo está em permanente e agressiva disputa e concorrência com os outros* (Alves, 2001, p.15-16, grifos nossos).

A educação nesta escola é mais do que um caminho, é um percurso, adequado a cada educando e partilhado por todos, de maneira solidária. Segundo Alves (2001), o currículo na Ponte não existe em função do professor, constituindo em uma referência do percurso de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, apropriada por ele. Portanto, o aluno é o sujeito do currículo e não um mero destinatário. É ele quem constrói o seu próprio aprendizado, reconhecendo-se como “*arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (Freire, 1996, p.124, grifo do autor).

A avaliação, como não poderia ser diferente, também não segue os modelos tradicionais a que fomos e somos submetidos. Não há provas nem testes. Ao final da quinzena de estudos, os

grupos se reúnem com os professores e avaliam o que aprenderam. Simples assim. Se o que aprenderam foi adequado, aqueles grupos se dissolvem e formam-se novos grupos, que irão estudar outro assunto.

Pois os programas de aprendizagem a que nossas crianças e nossos adolescentes têm de se submeter nas escolas são iguais à aprendizagem de receitas que não vão ser feitas. Receitas aprendidas sem que se vá fazer o prato são logo esquecidas. A memória é um escorredor de macarrão. O escorredor de macarrão existe para deixar passar o que não vai ser usado: passa a água, fica o macarrão. Essa é a razão porque os estudantes esquecem logo o que são forçados a estudar. Não por falta de memória. Mas porque sua memória funciona bem: não sei para que serve; deixo passar (p.58) (...) Aceitemos um fato simples: um programa cumprido, dado pelo professor do princípio ao fim, é só cumprido formalmente. Programa cumprido não é programa aprendido – mesmo que os alunos tenham passado nos exames. Os exames são feitos enquanto a água ainda não acabou de se escoar pelo escorredor de macarrão. Esse é o destino de toda a ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento (Alves, 2001, p.61).

Pois os alunos da Ponte só buscam a avaliação quando sentem que toda a água já escoou pelo escorredor de macarrão: “é dada ao aluno a possibilidade de decidir *se já é capaz, se já sabe*” (Pacheco, 2004, p.99, grifo do autor). Aquilo que aprendem passa a ter sentido, utilidade, que está “colado” à vida. A avaliação, ao contrário do que acontece normalmente, é encarada com normalidade. Os instrumentos de avaliação não são temidos, pois são entendidos como “oportunidades de aprendizagem” (Pacheco, 2004, p.99), e não como formas de humilhação, desmotivação e punição.

Alves (2001) descreve-nos uma situação bem ilustrativa do que acabamos de dizer. Em sua visita à Escola, deparou-se, em um dos muitos momentos em que lá esteve, com o tema “Descoberta do Brasil” e tudo mais que o cercava. As crianças, fascinadas com o feito dos navegadores, ficaram curiosas em relação às caravelas, sem as quais, não teriam sido possíveis os descobrimentos de seus antepassados. Organizaram-se, então, em um grupo para estudá-las. Alves (2001) sublinha que:

Um diretor de escola rigoroso e cumpridor dos seus deveres torceria o nariz. “O tema ‘caravelas’ não consta de nenhum programa nem aqui, nem em nenhum outro lugar do mundo”, ele diria. E concluiria: “Não constando de nenhum programa não deve ser objeto de estudo. Perda de tempo, não vai cair no vestibular. Acontece que uma caravela é um objeto no qual estão entrelaçadas as mais variadas ciências. As caravelas são um laboratório de física. (...) Os estudantes aprendem, em física, como parte do programa abstrato que têm de aprender, uma regra chamada do “paralelogramo” – regra de composição de forças. (...) Os alunos aprendem a resolver o problema no papel, mas não sabem para que ele serve na vida. E o aprendido escorre pelos furos do “escorredor de macarrão”... Pois é essa regra que explica, teoricamente, o mistério de um barco que navega na direção contrária à do vento. (...) Os alunos aprenderiam melhor se, em vez de gráficos geométricos, eles fossem instruídos na arte da navegação. Da física passamos à história, a influência de Veneza, dominadora do Mediterrâneo com seus barcos, sobre a tecnologia lusitana de construção de caravelas. Da história para a astronomia, a ciência da orientação pelas estrelas. O astrolábio. A bússola. Daí, (...) para os mapas. (...) Dos mapas para a literatura, a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, a poesia de Camões, a poesia de Fernando Pessoa (...) Quanto à ciência que se aprende a partir da vida, ela não é esquecida nunca (Alves, 2001, p. 59-61).

Vale ressaltar que, se um dia a participação dos pais foi irrelevante, felizmente a realidade não é mais esta. Hoje, organizam-se em uma Associação de Pais, tornando-se parceiros indispensáveis da Escola; sua colaboração, no entanto, não se restringe à promoção de atividades:

No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. Mensalmente, ao sábado de tarde, os projetos são avaliados com o seu contributo. E há sempre um professor-tutor disponível para o atendimento diário e a qualquer hora, se algum pai o solicita (Pacheco, 2004, p.95).

A Escola reconhece aos pais o direito de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, a escola tem o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos. Cabe lembrar que, durante muitos anos, o apoio dos pais e da comunidade foi essencial para a manutenção do projeto, visto que, por ser uma escola pública, funcionava à revelia da lei. Pacheco (2005) nos conta que, somente no início de 2005, a Escola

assinou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação de Portugal, significando o reconhecimento da qualidade do Projeto “Fazer a Ponte”, bem como sua legalização. (Entrevista concedida por José Pacheco ao site “Escola 2000”)

Outra peculiaridade é o fato de, no cotidiano da escola, estarem presentes crianças portadoras de necessidades especiais. E, ao contrário do que se pensa e se faz, a inclusão não se dá pela mera colocação destes junto aos ditos “normais”, e sim pela gestão diferente de um mesmo currículo, “para que os alunos não interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas” (Pacheco, 2004, p.96, nota de página).

Muitas são as histórias que poderíamos contar; para isto seriam necessárias páginas e mais páginas desta monografia. Rubem Alves reúne crônicas - publicadas originalmente no jornal *Correio Popular* de Campinas - que narram suas impressões de uma visita à Escola da Ponte no ano de 2000; estão reunidas no livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Um livro essencial para aqueles que, envolvidos pela educação, ainda acreditam que a mudança é possível.

CAPÍTULO 2 – ESTÁGIO NO SESC – RELATO DE EXPERIÊNCIA

2.1 Primeiras Impressões

Qual não foi a minha surpresa ao saber que, em algum lugar deste mundo, estava sendo oferecido um estágio para graduandos (a partir de determinado período) nas áreas de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Artística, dentre outras que "normalmente" são requisitadas? Maior ainda ao saber que se tratava de um estágio remunerado... Porém, o que me deixou muito curiosa foi a carga horária semanal estabelecida pela instituição: 20 horas semanais, 4 horas diárias... De qualquer maneira uma ótima oportunidade para quem "sofre" as conseqüências do horário "picotado" do nosso curso de Licenciatura.

Após todo o processo de seleção, fui encaminhada para o setor da Recreação Infantil pouquíssimo tempo antes do início do estágio (a outra opção seria a área de Produção Cultural). Em uma entrevista já no local, a coordenadora do setor me perguntou o que eu poderia oferecer como estagiária de música. Falei da minha longa experiência com o canto coral e que, em se tratando de crianças entre 3 e 7 anos, poderíamos realizar oficinas de musicalização e talvez o canto coral com as mais velhas, o que dependeria, logicamente, de um número mínimo. Tudo ficou acertado e as expectativas eram grandes.

Logo percebi que nada seria de acordo com o que eu esperava. Não havia oficinas nem atividades com grupos e horários pré-estabelecidos. Não havia divisão por faixa-etária, por grau de interesse ou por habilidades. Não havia professores nem nada que lembrasse uma organização escolar. Não havia salas de aula, e sim, "espaços". Nada que fosse imposto de "cima para baixo".

Havia ali crianças que procuravam as atividades dos espaços (a saber: de música, de artes plásticas, de meio-ambiente e de teatro) de acordo com suas vontades. O primeiro "esclarecimento" (e muito equivocado!) sobre esta nova proposta pedagógica em vigor: "Aqui nós não podemos propor nada, têm que partir deles", disse-me uma das supervisoras. E também o primeiro grande erro: não terem, em momento algum, convocado os estagiários novos (havia também um de teatro) para uma exposição da "nova proposta" (digo "nova" pois aquele era o seu primeiro ano de implementação). Apenas colhíamos informações aqui, outras ali... "É uma proposta nova..."; "As crianças são mais felizes...". Em uma ocasião, ouvi falar que havia alguma relação com a Escola da Ponte de Portugal. Outra vez, recebi um artigo de Internet sobre a Escola Summerhill, inglesa. É claro que, ao longo de todo o ano, perguntas foram feitas, frustrações "compartilhadas" e nós, fomos obtendo um maior conhecimento sobre a tão falada "proposta". Porém, antes de falar sobre a "corrida de obstáculos" iniciada no mês de abril de 2005, serão necessárias algumas observações para um melhor entendimento.

No ano de 2005, o setor da Recreação Infantil de todas as unidades do SESC precisou passar por reformulações. O esquema vigente até o ano de 2004 encontrou problemas com o MEC por se enquadrar em uma "quase" organização escolar: para tal, faltava apenas ser registrado como escola. Isto porque as crianças eram divididas em turmas, de acordo com a idade e cada professor era responsável por um grupo. Havia carteiras, quadro-negro, horário de início e término para cada atividade. Algumas crianças chegavam a levar "trabalhos de casa" para serem feitos na Recreação, com a supervisão dos professores. O aprendizado da leitura e da escrita era incentivado. Havia planejamento para cada aula. Enfim, tudo o que caracterizaria uma escola ali estava presente. Em uma das unidades (a do bairro de Engenho de Dentro, se não me engano), o MEC chegou a fechar o setor da Recreação. Para que isso não acontecesse nas demais, uma nova proposta pedagógica foi elaborada.

Quanto a esta mudança nas unidades, não tive acesso a nada escrito que servisse de apoio às minhas considerações. Tudo o que for dito aqui está de acordo com a minha percepção e vivência ao longo dos oito meses de trabalho. Obviamente que nossas frustrações nos levaram a inúmeros questionamentos e, desta forma, pudemos esclarecer muitas dúvidas.

O que todos procuravam seguir, de início, era a orientação de que nada poderia ser imposto à criança e que, a ela, era dada total liberdade. O "professor" (chamarei desta forma apenas para tornar mais fácil a compreensão, já que não havia uma denominação substituta) não poderia pressionar. Primeira questão: "o que seria este "pressionar"?" Impor é bem diferente de pressionar. Pressionar pode também "significar" negociar. Imaginei, a princípio, que deveríamos tomar cuidado para não que não fôssemos autoritários.

Não havia portas fechadas, não podíamos formar filas, não podíamos falar a palavras "ensaio" (em certa ocasião, disse às crianças que poderíamos fazer um ensaio – de uma certa dança - e na mesma hora fui advertida sobre a "proibição"), pedíamos às crianças que não nos chamassem de "tia". Não haveria planejamento de aula, nada que lembrasse uma escola. Porém, não almejávamos uma mera recreação, no mais real sentido da palavra. Deveria haver algum aprendizado.

Resultado: nos primeiros meses, como fruto da "ditadura do não pode", completa insatisfação por parte de todos que ali estavam – neste caso, em relação aos profissionais. O caos havia se instaurado (sensação compartilhada por todos os profissionais que ali estavam). Crianças completamente livres e sem limites, e muito cientes de sua liberdade. Muitos haviam perdido o interesse por qualquer tipo de aprendizado que requeresse um pouco mais de concentração e que não proporcionasse momentos de gasto de energia! Isto porque correr e gritar eram as atividades que mais lhes atraíam. Sabemos que o tempo de atenção de uma criança pequena é bem menor, porém, o tempo daquelas crianças parecia estar inexistente.

Certa vez, o tempo de uma atividade foi cronometrado por mim: 1 minuto! A brincadeira não durou porque as crianças que ali estavam foram atraídas, como um ímã, por dois meninos que estavam do lado de fora do espaço (sala), fazendo a maior algazarra. Outra situação de dispersão: no espaço de música, cinco crianças estavam envolvidas por uma história, contada por mim. Atento para o fato de ter conseguido juntar cinco crianças, o que, naquela “atmosfera”, era praticamente impossível – este número, em meio a tanta confusão e desordem, já poderia ser considerado uma vitória. Segundo os meus planos, aquele seria apenas o início; posteriormente entrariam os elementos musicais. Em um “pisar de olhos”, um grupo bem mais numeroso entra naquele espaço com uma bola e ali se inicia uma partida de futebol! A história, a atividade? Infelizmente não tiveram um “final feliz”.

Não sei ao certo se houve realmente uma distorção dos ideais do projeto, por parte dos executantes (no caso, as “professoras” que nos orientavam), ou se a proposta foi, de fato, concebida desta forma. A “hierarquia” do trabalho naquele local estava organizada da seguinte forma: grupo de pedagogas responsáveis pela elaboração, coordenação e avaliação do projeto – vale dizer que foram poucas as vezes que nós, estagiários, tivemos algum tipo de contato com estas pessoas; grupo de executantes – que aqui são designadas por “professoras” – com seis integrantes, duas na parte da manhã (horário de meu estágio) enquanto na parte da tarde, quatro, pois o número de crianças era maior; e estagiários: quatro na manhã – dois de Pedagogia, um Música e outro de Teatro, e apenas duas na tarde, ambas de Pedagogia, totalizando seis adultos por turno. Voltando à questão anterior, tendo a pensar em uma má interpretação da proposta pedagógica, visto que, ao longo do ano, percebi uma certa resistência, fruto talvez de um desgaste das pessoas que trabalhavam comigo. Fazendo aqui uma menção ao projeto da Escola da Ponte, José Pacheco (2004) afirma que “só poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos forem efetivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em

objetivos comuns” (p.99). Não me parecia que aquelas pessoas possuíam objetivos comuns, a não ser o da acomodação.

Um aspecto importante sobre o papel desempenhado por cada um: a mim não cabia somente a atividade musical como também estar presente nas outras áreas, uma espécie de “ajudante”. Como na Escola da Ponte em que não há professores destinados a uma disciplina específica. Quando alguma atividade era realizada no espaço do teatro, eu, enquanto estagiária de música, poderia dar minha contribuição, o que, mais tarde, rendeu ótimos frutos ao percebermos que música e teatro poderiam caminhar sempre juntos. Porém, muitas vezes, éramos solicitados para participar destes outros espaços como “serventes”: limpávamos material usado, pincéis, organizávamos os panos dos cestos, o material de sucata, de papel, revistas... Não que a colaboração de todos não devesse existir, afinal a solidariedade é uma das matrizes da Escola da Ponte, inspiração para todos os que ali trabalhavam. No entanto, não sei se a real intenção, neste caso, era contribuir para um espaço em que a ajuda mútua prevalecesse. Aos meus olhos, parecia-me uma oportunidade de aproveitar a nossa mão-de-obra, tão “jovem e cheia de energia” pra trabalhos um pouco mais “trabalhosos”...

Além disto, neste período turbulento, desempenhávamos, na maior parte do tempo, a função de “agentes disciplinadores”: parte de nossa “energia” também deveria estar voltada para separar brigas, impedir “atos de suicídio” – crianças que queriam rolar escada abaixo, subir em lugares altos como armários, engolir “tachinhas” de mural, beber anelina, entre outros.

É evidente que, em se tratando de crianças tão pequenas, o trabalho exige muito. No entanto tínhamos plena noção de que aquela situação estava fora do nosso controle. E, mais uma questão surgia: “porque estas crianças são tão agitadas?” Foi-nos dito, então, que a grande maioria era composta de filhos de porteiros - quase 90% - que moravam em cubículos com suas famílias muitas vezes numerosas (há um caso de uma menina, caçula de quatro irmãos, que

dividia a mesma cama também com os pais – sua mãe faleceu em setembro do ano passado e as meninas foram morar com a tia, ficando os meninos com o pai). Muitos destes meninos eram proibidos de brincar no "play" de seus prédios com as demais crianças moradoras. O que representava o SESC para eles? Um mundo de sonhos, de fantasia, de muitos brinquedos, de muitas cores, de muito espaço para correr e para brincar. Um lugar mais do que suficiente para dar asas à imaginação.

Neste momento tumultuado ou, como muitos o chamavam, “enlouquecedor”, o desestímulo, de minha parte, quanto a qualquer tentativa de "ensino" era grande. A frustração também se fazia presente, pois, além de chegar à Recreação com uma idéia totalmente diferente, estávamos inertes em uma situação da qual as crianças tinham o controle. A quantidade destas era também outro fator que nos desestimulava: quase trinta no período da manhã e quase cinquenta no turno da tarde.

2.1.1 Atividades Musicais

Inicialmente, logo após minha chegada e meu “entendimento” da proposta, fizemos (eu e as crianças) um recolhimento das brincadeiras de que mais gostavam, após dias de “pesquisa”. As mais votadas eram realizadas, e então, eu também lhes mostrava algumas brincadeiras que fizeram parte da minha infância (sempre pensando em inserir algum elemento musical que os "desafiasse"). E isto sempre com muito cuidado para que nada fosse “imposto” de minha parte: qualquer coisa proposta por mim tinha alguma relação com o que eles queriam fazer, ou perguntar.

Então, fomos brincando de "Corre-cotia", "Batata Quente", "Coelhinho na Toca", "Morto-vivo", "O Mestre Mandou", "Estátua", fazendo algumas parlendas e trava-línguas, cantando

músicas de roda. Percebi que estas brincadeiras seriam a “solução” para tantas horas de estágio, porém, também notei que o meu repertório era insuficiente. Obviamente que, muitas das brincadeiras realmente fizeram parte de minha infância; outras delas, com o intuito mais musicalizador, foram conhecidas na graduação. No entanto, somos preparados para a atuação em aulas regulares, com média de 1 hora/aula, o que me também me fez perceber minha falta de preparo neste sentido.

Vale lembrar que eu estava sempre me adaptando a uma situação inesperada, já que, por exemplo, o número de participantes poderia reduzir de 10 para uma única criança; outro grande obstáculo era pensar em atividades que satisfizessem tanto o pequeno de 3 anos como o mais velho de 7. Algo que muito funcionava era designar aos mais velhos a tarefa de ajudantes: eram responsáveis por "fiscalizar" as estátuas, por parar a música, por ajudar os menores nas brincadeiras. Por termos crianças de diferentes idades na mesma atividade, sempre nos preocupávamos em estimular a tolerância e a solidariedade, principalmente nos mais velhos, os quais, muitas vezes, não tinham paciência com os mais "bebezinhos".

Destas brincadeiras eu desenvolvia variantes, como o "Morto-vivo", que passava a ser um "Morto-vivo musical": o código para o "morto" era o toque do agogô (havia um baú de instrumentos na sala, os quais, aos poucos, eram apresentados às crianças), o bater dos coquinhos representava o “vivo”. Sempre me preocupei em passar por níveis de dificuldade: primeiro, as crianças estavam viradas para mim; posteriormente eu pedia a elas que fechassem os olhos e virassem para a parede (dá para imaginar a euforia delas!). E, certa vez, ao ver que as crianças estavam tão empolgadas com o desafio, pedi a elas que se colocassem fora da sala e, de lá, tinham que fazer os movimentos ouvindo o som que vinha de longe. Para isso, elegi um "fiscal" entre os mais velhos. Neste dia, o "Morto-Vivo" fez tanto sucesso que durou uma manhã inteira (das 8:30h às 9:30h – havia uma pausa para o lanche, dividindo a manhã em duas partes). Além

dos níveis de dificuldade propostos por mim (vou dar outros exemplos: depois de um certo tempo, comecei a tocar instrumentos com o timbre muito parecido, como a clava e o “black-black”; instrumentos iguais mas com "alturas" diferentes, como o coquinho e o "cocão", etc.), havia os propostos por eles também, como a inserção de um terceiro som, que tinha a função de entortar as pessoas, transformando a brincadeira em "Morto-Torto-Vivo" – esta novidade foi proposta por uma criança de 4 anos! Como queriam sempre o mais difícil, propus, ainda neste dia, a entrada de um quarto som, era o som que iria "enganar" eles. Depois de tanta felicidade, eles queriam ser os "comandantes" da brincadeira (eu dava instruções de não tocar tão rápido, por exemplo); conforme ia aumentando o número de crianças interessadas eu designava mais fiscais, e assim a brincadeira conseguiu se estender até a hora do lanche. É claro, porém, que, com a "permissão" de desistência, muitos saíam e entravam, o que tornava a brincadeira, em certos momentos, caótica – eu sempre inventava alguma coisa nova para atraí-los de volta, ou então convencê-los a "beber água" em outro momento. Com as entradas e saídas da atividade, sempre havia uma pausa para explicar novamente a brincadeira, o que começou a se tornar um tédio para os que estavam ali, firmes e interessados. Estes mesmos começavam a reclamar com os colegas que acabavam por atrapalhar a brincadeira. O que, mais tarde, nos deu respaldo para estabelecer certas "regras".

Este foi um dia muito feliz para todos que estavam ali. Infelizmente, posso dizer que se tratava de uma exceção em meio aos outros dias em que o desespero tomava conta de nós, nos quais apenas pouquíssimos se interessavam em entrar no "espaço" de artes, por exemplo, e fazer um desenho, enquanto os outros corriam de um lado para o outro, e, obviamente nossa atenção se voltava mais para estes. Quando havia algo que os interessava ao ponto de estarem todos reunidos, esta atividade acontecia novamente em outros dias. Ao dizer que não havia planejamento, falo neste sentido: não havia um pré-estabelecimento de algo e uma proposta

fechada que englobasse o "ano letivo"; não poderíamos pensar em uma evolução durante um período fechado, se é que me faço entender. Ou seja, o planejamento que estamos acostumados a contemplar na vida escolar "tradicional", uma linha a se seguir durante o ano. O aprendizado daquelas crianças foi acontecendo, claro, porém, de acordo com o interesse de cada um. Havia crianças mais interessadas em artes e que raramente apareciam no espaço de música. Havia outras, porém, que só queriam saber de procurar sons, cantar músicas, inventar brincadeiras musicais. Eu me *adaptava* ao interesse e, sobretudo, ao tempo de cada um. O trabalho era individualizado.

Dou o exemplo de duas crianças, de interesses "diferentes", mas que queriam aprender mais e mais: Yasmim, de 5 anos e Daniel, de 7. Vale a pena descrever um pouquinho a trajetória de cada um, para também explicar e analisar os procedimentos adotados.

Voltando um pouco à questão do planejamento. Não havia algo a ser seguido durante o ano, estabelecido e determinado por um grupo de professoras. No entanto, eu fiz o meu "planejamento": pensei no que eu poderia apresentar àquelas crianças e, conforme as necessidades, adaptar às vontades de cada um. Já havia percebido que o reflexo desta proposta (da qual fui aprendendo a gostar e a reconhecer seus méritos, tornando-me menos resistente e desligando-me do tradicionalismo) para a área da música seria: proporcionar àquelas crianças um *contato* – inicial, para muitos -, uma vivência, mesmo que para alguns fosse somente aprender a cantar duas músicas, enquanto para outros, representasse um estímulo para o resto de suas vidas. Ao longo do período, fui percebendo que dentro de um mesmo grupo há seres diferentes, de corpos diferentes, com aptidões e interesses diferentes, com histórias de vida diferentes, com expectativas diferentes. E também que, agindo de acordo com as individualidades é possível que haja sim um aprendizado. E sem dúvida, um aprendizado mais feliz, sem traumas.

Então, completamente envolvida e entusiasmada pelas experiências de Schaffer em "O Ouvido Pensante", pensei em apresentar a eles o "mundo dos sons" (vamos dizer, o meu objetivo inicial). E, pesquisando estes sons, chegamos a três "possibilidades" de produzi-los: os sons com a própria voz, com o corpo e com os instrumentos, convencionais e não-convencionais – dentro deste sub-grupo chegamos a incluir as paredes, o armário, o chão, a porta, enfim, tudo que estava a nossa volta e que nos apresentasse algum tipo de sonoridade. Ficamos nestas três "divisões" por serem as mais acessíveis no momento e por despertarem bastante curiosidade neles. Dentro desta "linha" de pensamento fomos trabalhando.

É claro que, como já foi dito antes, devido à imprevisibilidade de cada dia, eu estava sempre preparada a mudar ou a adaptar o que eu havia planejado. Não pensei nestas três subdivisões do "mundo dos sons" como as únicas referências a serem seguidas. Apenas um objetivo inicial a ser "proposto". Se, com o decorrer do ano houvesse outro interesse, eu teria que flexibilizar meu plano, como foi o que aconteceu com algumas crianças. Estava pronta a seguir por outro caminho, mas que pudesse ter ligação com o que eu havia planejado.

E esta flexibilidade pode ser exemplificada com o que aconteceu com estas três crianças. Vale ressaltar que eram crianças muito musicais, com uma facilidade tamanha e uma percepção bastante aguçada. Foi uma grande surpresa para mim. A começar por Yasmim.

Yasmim era uma criança muito esperta, acho que até um pouco mais desenvolvida mental e fisicamente do que as crianças de sua idade. Possui muita facilidade e até certa "maturidade" para conversar e entender o que os adultos dizem. Além disso, tem uma relação muito ampla e consciente com o seu corpo e os movimentos. E, conseqüentemente, com a dança e a música. Ela foi a que mais se interessou pela pesquisa dos sons. Era sempre uma das que sugeria novidades às brincadeiras relacionadas a reconhecimento de timbres, alturas, intensidade. Em uma "versão" do "Morto-Torto-Vivo", freqüentemente dava dicas a seus coleguinhas sobre o que fazer para

reconhecer determinados instrumentos, no que deveriam pensar, com que imagens deveriam relacionar. O envolvimento com a pesquisa dos sons foi tanto que sua mãe veio conversar comigo dizendo que Yasmim não parava de batucar em casa, procurando os sons da torneira, do vaso sanitário, dos móveis. Pegava um copo e ficava buscando os diversos sons que poderia encontrar nele; atentava para o fato de que a torneira quando estava aberta produzia um som diferente da torneira fechada. Outro caso que sua mãe nos relatou: algo havia quebrado em sua casa e Yasmim pediu para que sua mãe não jogasse fora, pois poderia servir de instrumento musical, podendo assim levar para a Recreação no dia seguinte. Também se interessou muito pelos sons do corpo e da voz. Várias vezes pedia-me para cantar uma música enquanto ela me acompanhava com alguma seqüência de sons, fossem com o corpo, com os instrumentos. Seu fascínio, no entanto, era com os instrumentos não-convencionais mesmo. Seu entusiasmo maior foi no dia em que levei para as crianças o Cd dos "Barbatuques", grupo de São Paulo que compõe e faz arranjos somente com percussão corporal. Em muitos momentos, ficava sozinha com Yasmim respondendo aos seus "anseios". E assim, o aprendizado ia acontecendo.

Há o caso também de Daniel, outro menino impressionantemente musical e inteligente. Daniel mora na favela (talvez isso explique um pouco sua maior sagacidade) e frequenta igreja (Yasmim também o faz). Seus irmãos, pelo o que diz, tocam na banda da igreja. Portanto, Daniel já possui um contato com a música; conhece vários instrumentos e têm interesse por eles. Seu primeiro interesse foi pelo pandeiro, instrumento que levava todos os dias e que sempre me acompanhava nas brincadeiras. Daniel quis aprender mais sobre o jeito de tocar, o material de que é feito, fazia comparações com o pandeiro de náilon, muito usado no pagode – o meu instrumento era um pouco menor, com membrana de couro, característico para tocar choro. Fui "respondendo", na medida do possível (visto que também estava começando a aprender percussão), às suas questões e deixando que o menino tivesse um contato cada vez maior com o

instrumento. Percebi que seu "amor" era pelos instrumentos. Vivia dizendo que, quando crescer, tocaria sax-barítono.

Certo dia, eu estava sozinha na sala, a tocar um "tamborzinho", de corpo de madeira e pele de couro, e procurava os diversos sons daquele tambor. Fazia também algumas "levadas", inventadas no momento. Daniel apareceu e se interessou, perguntando o que era aquilo. Respondi que era um toque de baião que eu havia inventado. Dei uma rápida explicação sobre o que "seria" o baião, cantei algumas músicas e ele logo reconheceu o gênero. Quis aprender aquela "levada": em questão de minutos, aprendeu. Juntamos mais outras duas crianças que estavam na sala, e a elas dei o coquinho, e ensinei outra célula rítmica – ficavam na marcação do pulso, enquanto eu, no pandeiro, e Daniel, no tambor, fazíamos a levada típica do baião: colcheia pontuada, semicolcheia ligada à colcheia do tempo seguinte e colcheia novamente. Repetíamos aquele ostinato incessantemente. As crianças, sérias, compenetradas e muito entusiasmadas, querendo apresentar aos demais o que tinham feito. Fiz questão de dizer a eles que aquilo era apenas uma possibilidade e que eles podiam fazer suas variações. Fizemos isto: trocamos de instrumento, alguns propuseram suas idéias e seus arranjos – quem "entrava" primeiro, quem ficava tocando sozinho no meio da música, como seria o início, o meio e o fim.

Daniel continuou a se interessar pelo tambor e, percebendo que um de seus gêneros prediletos era o "funk", fiz uma "levada" e apresentei a ele, que ficou tentando e tentando. No dia seguinte, Daniel chega à sala e a primeira coisa que faz é pegar o tambor e me mostrar a *sua* levada. Disse que havia treinado em casa e que tinha feito uma diferente da minha. Fiz questão de dizer que aquela também estava certa, ou melhor, que não havia "certo" nem "errado"; que existem várias maneiras de se fazer música e que cada um podia contribuir do seu jeito. Desde então, fui apresentando várias outras levadas "correspondentes" a cada gênero e ele criando as suas.

Com as crianças mais interessadas pude introduzir muitos conceitos musicais, de forma não imposta, muito pelo contrário, da maneira mais natural. Sempre procurando considerar e aproveitar o que traziam de seu cotidiano – a valorização da experiência de que Paulo Freire (1996) nos fala: “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (p.137). Inventamos brincadeiras novas, desenvolvemos variações em cima das antigas, fizemos composições. O envolvimento dos participantes foi aumentando mais e mais no decorrer do ano. Mas e as demais, que só corriam e gritavam, conforme dito anteriormente? Como "mudar" aquele comportamento excessivo? Seria possível despertar o interesse em mais crianças?

2.2 Estabelecendo as regras

Como consequência daquele momento caótico que estávamos enfrentando, percebemos que não haveria outra maneira de se trabalhar com aquelas crianças que não fosse o estabelecimento de certas "regras", ou melhor, combinações. Precisávamos "ensinar" limites, porém, sempre respeitando a idéia da não-imposição. Após muitas conversas na "Praça do Encontro" (na primeira meia-hora de cada dia nos reuníamos neste local para decidirmos o que iríamos fazer e também para termos um momento de confraternização), com colocações nossas e das próprias crianças, chegamos a uma lista de combinações - pregada em um mural, feito por eles - à qual recorriamos sempre. Eis o que estava escrito:

Quadro 1: Regras de convivência do espaço da Recreação Infantil

COMBINAMOS QUE DEVEMOS...
- Dar e receber carinho;
- Lavar as mãos e escovar os dentes;
- Arrumar os espaços (brinquedos, roupas, etc.);
- Esperar nossa vez;
- Jogar papel no lixo;
- Saber ouvir;
- Andar sem pressa;
- Falar sem gritar e não falar palavras feias;
- Cuidar dos amigos, dos materiais, da natureza, de tudo;
- Sentar na praça para conversar;
- Ter respeito (obedecer);
- Cuidar dos dentes (não chupar o dedo);
- Mexer somente no que é nosso;
- Cuidado com as janelas (não se pendurar na grade e na tela);
- Tomar conta da toalha, do copo e da mochila

Faço algumas observações a respeito deste mural (Quadro 1). Os "tópicos" não estavam dispostos de maneira uniforme, justamente para não dar a idéia de uma lista de prioridades – o

primeiro sendo mais importante que o segundo, por exemplo. Também foi pensado de modo a não reproduzir de maneira proibitiva as idéias, como por exemplo: "Andar sem pressa" no lugar de "Não correr", "Jogar papel no lixo" em vez de "Não jogar papel no chão". O mural encontrava-se próximo ao lado do local onde ficavam penduradas as mochilas. Para aqueles que não sabiam ler, pedíamos aos que soubessem (algumas vezes) para que lessem em voz alta para seus "coleguinhas".

Também fomos aos poucos ensinando que deveriam ter compromisso com suas escolhas. Esta foi a grande contribuição para os meses seguintes. As crianças tinham total liberdade para escolher, mas deveriam respeitar os outros que queriam brincar, não atrapalhando a brincadeira com entradas e saídas. Logicamente que sabíamos discernir um caso de outro, procurando sempre não proibir. Permitíamos às crianças sair uma, duas vezes, mas já na terceira advertíamos de que ela teria que escolher ou uma coisa ou outra. E, aos poucos, foram tomando consciência de seu papel dentro de um determinado grupo, de que deveriam ceder para também receber. Algumas crianças assumiam a posição de líder (o que é natural) e atentavam para o fato de que uma criança sozinha não poderia acabar com o divertimento dos demais. No espaço de música, foi decidido que a bola só poderia entrar na brincadeira se tivesse alguma utilidade dentro desta, portanto, não podendo haver mais “partidas” de futebol. Para tal havia o campo e o "parquinho", os quais poderiam ser visitados, após um prévio acordo.

Neste caso do veto às “partidas” de futebol dentro do espaço de música, a decisão foi imposta pelos adultos que ali trabalhavam. Imagino que a falta de controle e a ansiedade quanto à resolução dos problemas fizeram com que determinadas coisas fossem logo ditadas, em vez da combinação a que estávamos acostumados. No entanto, na maioria das vezes, havia o esforço para que todas as decisões fossem tomadas em conjunto.

Entrando em um novo período, pudemos realizar as atividades com mais calma e as crianças, mais concentradas e interessadas. Obviamente que o processo de conscientização foi longo, por se tratarem de crianças muito novas. Os pequenos passaram a vir mais para o espaço da música e a participar não só das brincadeiras com grupos mais numerosos: o agora eles também requeriam um “atendimento mais individualizado”. Estes, em particular, adoravam que eu contasse histórias (inventadas ou de algum livro) onde podíamos fazer a sonoplastia não só com os instrumentos, mas com sons da voz e do corpo. Os maiores também se interessavam, principalmente quando eram histórias de terror. Durante um período, música e teatro estavam sempre juntos, complementando-se: o estagiário de teatro, como exímio contador de histórias, entrava nas brincadeiras musicais, tornando-as mais fantasiosas e atraentes. Andávamos pela sala, como se fôssemos os personagens daquela história e ao mesmo tempo, fazíamos os sons da floresta, da barriga “roncando” de fome, do vento, do uivo dos coiotes, da risada maquiavélica da bruxa, do badalar dos sinos da meia-noite.

Esta integração com as outras áreas era constante. A música sempre esteve mais próxima do teatro pois, estabelecemos – eu e o outro estagiário, uma relação de amizade muito forte, o que muito contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto parceria.

Um exemplo que obtive sucesso foi a brincadeira de roda "A Linda Rosa Juvenil", de onde partimos para a encenação (proposta por eles), precedida pela euforia dos "bastidores" com os preparos de maquiagem, colocação das roupas - criadas por eles no espaço de artes, apenas utilizando jornal - fizemos coroas, máscaras de rosa, armaduras, o cavalo do príncipe, adereços do mato, relógios como representantes do "tempo que passou a correr" (trecho da música). Cantávamos a música enquanto alguns faziam os sons das cenas da história (ex.: cavalo do príncipe que se aproximava). Havia um narrador e as músicas da brincadeira entravam como em um musical, entre as partes.

2.2.2 Mais novidades musicais

Como a intenção maior daquela proposta era, a meu ver, promover esta interação das crianças com a música (no meu caso), pensei também em uma outra estratégia que pudesse tornar aqueles momentos mais interessantes. Além das nossas brincadeiras do dia-a-dia, instituí o "Dia da Novidade Musical", em que, a princípio, eu levaria para eles algo sempre novo. Minha idéia era que este "dia" acontecesse uma vez por semana, mas, por conta dos inúmeros percalços, não consegui manter uma regularidade. Inicialmente, pensei em apresentar o maior número possível de instrumentos.

Começamos com a ida à sala de música do SESC, onde há um piano. Apresentei-os ao instrumento, dentro das minhas possibilidades e conhecimento; mostrei-os como o piano é por dentro e por fora, desmontei algumas partes, contei um pouco da história do instrumento (respeitando, lógico, o tempo de concentração de cada um). Deixei que cada um tocasse um pouco, fizemos "mini-recitais"; ficaram maravilhados! Brincamos de "show de calouros", em que eu os acompanhava (com os acordes simples) nas canções já aprendidas ao longo dos meses, elegíamos os apresentadores do show, o bilheteiro do teatro, o "lanterninha" responsável pela "ordem" do local. Mostrei a eles os diferentes sons do piano quando acionados os pedais, toquei as cordas (para isso retirei a parte de madeira embaixo do teclado), passeamos pelas escalas.

Em outra ocasião, levei um professor da Escola Portátil de Música – projeto de extensão da UNIRIO - Rui Alvim, que levou para eles o clarinete e o clarone. Quanto fascínio! Ele, com um enorme talento de sedução dos pequeninos, tornou aquele momento tão especial que, muitos, durante algum tempo, referiam-se ao instrumento (quando o viam em alguma gravura ou em sites da Internet, por exemplo) como o "instrumento que o tio Rui trouxe pra gente: um grandão, que tinha som de navio, e o outro pequenininho" (a recomendação inicial de que as crianças não

deveriam chamar os adultos de “tio” ou “tia” ainda existia, em um ou outro momento tais denominações apareciam; no entanto, quando elas se dirigiam a nós desta maneira sempre repetíamos nossos nomes logo em seguida, como forma de enfatizar a forma desejada). Neste dia, muitos desenhos de clarinetes foram feitos no espaço de artes e também, no espaço de meio-ambiente, pegamos algumas sucatas para tentar construir instrumentos de sopro, de diversos tamanhos, utilizando garrafas de Coca-Cola cortadas e pedaços de mangueira ou de bambolê.

Aproveitando o tema da reciclagem e reaproveitamento de materiais, sempre recorrente em nossos “debates”, pedíamos às crianças que trouxessem de suas casas o maior número de sucatas para que pudéssemos transformá-las em roupas e cenário para o teatro, objetos para o espaço de artes como porta-lápis, recipientes para guardar apontadores, cliques, instrumentos musicais. Quanto ao processo de construção destes, procurávamos inventar novos instrumentos, sempre buscando diferentes timbres e alturas. Todos ficavam muito orgulhosos do que podiam construir e depois tocar, unindo-se às outras crianças. Esta experiência de construção de instrumentos teve ótima repercussão e, por muito tempo, algumas crianças lembravam da sucata ou mesmo chegavam com um instrumento construído em suas casas.

Minha intenção inicial era levar às crianças, com uma certa frequência, alguém que pudesse apresentar o seu instrumento de trabalho, o que não foi possível, pois muitos dos que chamei não possuíam disponibilidade de tempo. Além disto, o prof. Rui foi muito gentil ao nos fazer a visita, pois não recebeu nenhuma "ajuda de custo". Creio também que isto fez com que muitos dos convidados desistissem.

Por sorte, como já estudei mais de um instrumento, levei para eles a escaleta, o violão (que também fez muito sucesso, mesmo com o encadeamento de acordes mais simples), a flauta-doce, a flauta transversa e por fim, o trombone, instrumento que estudava na época. O fato de não

ser uma pessoa diferente – como o professor Rui – e, portanto, não consistir em uma novidade, gerou um pouco menos de curiosidade nas crianças. Mas nada que atrapalhasse a intenção.

Quando levei os demais instrumentos já não podíamos mais ir à sala de música, pois estava sendo ocupada; então, fazíamos a apresentação ali mesmo, no espaço da Recreação, o que já não provocava tanto alvoroço.

Levei outras “coisas musicais” como partituras, estantes, o diapasão, uma bata que constituía o uniforme do coral do colégio em que estudei, o uniforme da banda ("brassband") que eu tocava, a batuta do regente, baqueta de baterista, palheta, dentre muitas outras coisas. Quando da vez do trombone, levei também uma gravação em VHS da última montagem do Carmina Burana, de Carl Orff, em junho de 2002, na Sala Cecília Meireles, para que eles pudessem ver (e ouvir, logicamente) os corais e a orquestra, reconhecendo os instrumentos que já tinham visto no SESC. Como eu cantei no evento, ficavam ansiosos para ver o momento em que meu coral iria cantar - era um coro Infanto-Juvenil. Perguntavam também se havia muitas pessoas assistindo, se estava de noite ou de dia (por causa do jogo de luzes do espetáculo acabavam confundindo com a realidade!). Comentavam o quanto achavam engraçado cantar daquele jeito – referiam-se aos solistas, tentando imitá-los; perguntavam sobre os instrumentos que não conheciam. Para a surpresa de todos, alguns conseguiram ver até o final: 1 hora e meia de espetáculo.

Exemplos não me faltariam para descrever toda a trajetória deste ano. Basta lembrar que estive neste estágio durante 8 meses, todos os dias – de segunda à sexta -, com a carga horária de quatro horas diárias. Decidi pela minha saída porque, apesar do muito que aprendi, este foi um estágio que de muita exigência, emocional e física principalmente. A carga horária não foi o maior problema; o que muito dificultou foi o tempo de ida e volta somado a esse número de horas. Apesar da compreensão e flexibilidade por parte da coordenação, em que muitas vezes permitiu minha saída do expediente meia-hora mais cedo para poder ir às aulas da UNIRIO,

penso que conciliar esta atividade com os horários do nosso curso de Licenciatura é uma tarefa difícil.

Sem dúvida, um grande aprendizado. Pude lidar com crianças de uma faixa etária, até então desconhecida por mim, em uma situação completamente inusitada. Deixando de lado os preconceitos e as idéias fixas que trazemos de nossa educação e sobretudo, da nossa formação docente, vi que é possível aprender fora da estrutura tradicional da escola brasileira, predominante há tantos anos. E, o mais fascinante, vi valores como aqueles preconizados pela Escola da Ponte – autonomia, liberdade, solidariedade, responsabilidade – acontecerem na prática, diante dos meus olhos!

Vivemos uma época de interação entre as culturas, entre os saberes, entre os seres. Não há mais porque segmentar e a concretização disto se fez neste estágio. O maior ajuda o menor e vice-versa. As crianças são incentivadas a pensar com autonomia em todos os momentos, seja servindo o seu próprio suco, ajudando na arrumação dos espaços como também criando a sua própria música ou a sua obra de arte. E onde fica o “professor” nisso tudo? É ele quem “faz a ponte” entre a criança e o conhecimento. Ele é o incentivador, o orientador, jamais o que impõe o conhecimento, o transmissor. Ambos constroem juntos, fazem parcerias, trabalham de modo cooperativo. Não se ensinou a ser autônomo, as crianças “entranharam” em si mesmas o que é ser autônomo. Aprenderam fazendo.

Minha resistência à idéia do projeto foi, aos poucos, se esvaindo. Eu não conseguia conceber um aprendizado sem uma linearidade. Havia sim, uma linearidade, porém construída em conjunto ao longo dos meses. Não havia nada previamente escrito, imposto de cima para baixo. Houve uma junção de vontades e pensamentos, que foi delineando o percurso de cada um.

No entanto, o momento de muita dificuldade existiu. Penso que logo poderia ter sido ultrapassado se houvesse uma comunicação maior entre os funcionários. Esta é uma de minhas

críticas. Para uma proposta deste tipo acontecer, é necessário que todos os envolvidos em sua realização estejam na mais absoluta sintonia, como já dissemos anteriormente. Acredito que muitos não concordaram e deixaram que suas opiniões pessoais se sobrepusessem aos objetivos, criando uma certa resistência - como foi o meu caso -, o que é normal. Toda uma inovação passa por um período de adaptação, estando sujeita a aprovações e reprovações.

Outra dificuldade enfrentada por mim – já explicitada anteriormente - foi a ausência de um profissional da área de música. A minha supervisora era da área de pedagogia e era responsável pelo nosso espaço. Não possuía conhecimentos maiores sobre música. Tinha noção de sua importância para a formação do ser humano, porém imaginava que a educação musical, como um exemplo, passava necessariamente pelo ensino do instrumento. Sem incitar qualquer tipo de menosprezo ou preconceito, sabemos que há diferença do pedagogo, que possui uma ou duas disciplinas de “artes” em sua formação, como dito em capítulos anteriores, para o professor da música.

Ainda assim, minhas sugestões e meus "ensinamentos" eram bem recebidos por ela que, muitas vezes, se mostrava interessada. Porém, senti falta de alguém que "falasse a minha língua" (creio que essa é a melhor expressão para demonstrar o hiato que se formou). Muitos ali não possuíam idéia de como é uma graduação de música, nem do que é estudar música. Como a maioria das pessoas de nossa vivência.

Mais especificamente enquanto estagiária atuante de música, além da falta de orientação por parte da Instituição, senti-me também um tanto despreparada quanto a minha bagagem de educadora musical. Questiono aqui, a preparação um tanto limitada a que somos submetidos em nossos cursos de graduação. Como formandos de Educação Artística – habilitação música, licenciatura plena, somos direcionados às séries do Ensino Fundamental e Médio. Isto está previsto por lei. Porém, sabemos que nossa atuação, enquanto professores de música

especializados, não se restringe somente a estas séries, nem a escolas de ensino regular: somos muitos os que damos, também, aulas em escolas de música - envolvendo diferentes faixas etárias a que somos destinados -, creches, e no caso, substituindo o profissional de pedagogia, teoricamente responsável pela Educação Infantil, pois as diretoras querem o professor de música. Discute-se, nos congressos, até sobre a educação musical de bebês, inúmeros trabalhos são apresentados. Porém, nossa formação nos oferece muito pouco sobre esta faixa etária. E, o que dizer então, de experiências inovadoras como esta do SESC ou mesmo da Escola da Ponte? Em quatro anos e meio de graduação, meu contato com a Escola da Ponte somente foi possível graças a este estágio. Quantos não são os professores – que dirá alunos, que desconhecem esta prática tão inovadora? Lembrando que estamos em um curso de Licenciatura, que forma educadores!

Não pretendo, com estes questionamentos, levá-los à reflexão de que a Universidade deve nos fornecer todas as ferramentas para a nossa sobrevivência após nossa estada. Não se trata disto. Apenas provocar uma reflexão no sentido de que precisa estar mais conectada com a realidade que nos cerca. Este estágio no SESC está de portas abertas aos estudantes de música interessados e que já tenham cumprido metade da graduação. Uma experiência bastante diferente que acontece na cidade do Rio de Janeiro, e que tem como inspiração uma das escolas mais focadas na atualidade, e que nós, estudantes de música, educadores, desconhecemos. Além disto, na comissão organizadora no projeto de SESC não há um profissional de música – lembrando que a única pessoa de música era eu. Somente eu. Quem sabe uma comunicação maior entre UNIRIO e este projeto? Ou mesmo debates, reflexões em sala de aula que venham a contribuir, de forma enriquecedora, para os executantes. É necessário abrir os olhos para a realidade que nos cerca. Sair um pouco da sensação de proteção que a Universidade nos dá e trazer a realidade para dentro da sala de aula, de nossas discussões, a fim de que, já que estamos todos reunidos em mesmo

tempo e local, possamos aproveitar esta oportunidade de convergência de “mentes pensantes” e trabalhar coletivamente.

Espero ter contribuído de forma positiva tanto para aquelas pessoas como para as crianças, durante todos estes 8 meses. Apesar de algumas críticas, sem dúvida uma experiência que me fez repensar toda a questão do aprendizado e a maneira como ela é conduzida pelas escolas atuais – que de atuais nada têm! Vi que é possível fazer diferente e que para isso, é necessário um pouco mais de vontade por parte de cada um, cada um fazendo parte de um coletivo maior. Aquelas pessoas começaram. Assim como um dia alguém começou na Escola da Ponte e, hoje, está aí o resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é preciso ler artigos e mais artigos para chegarmos à conclusão de que a educação, especialmente no Brasil, fracassa e tende a piorar. Basta, enquanto educadores, fazermos uma análise um pouco mais crítica do cotidiano em que atuamos. Sabemos que cada professor tem suas dificuldades, relativas às suas disciplinas, porém há aquelas que permeiam toda a classe docente, resultado do descaso das autoridades responsáveis pelas mudanças implementadas ao longo dos anos, impostas “de cima para baixo”, sem ao menos considerar a vivência dos que lutam diariamente pela sobrevivência da escola.

Em uma escola particular dificilmente encontramos problemas resultantes diretos da negligência de que falamos – como falta de infra-estrutura, investimento em recursos audiovisuais, falta de melhores condições financeiras dos professores, dentre muitos outros. Obviamente que há casos como o que citamos no primeiro capítulo. No entanto, a lógica do “paciente” impera e a escola se empenha na “demonstração de seus serviços”, mesmo que para tal, “maquie” o seu cotidiano de abandono.

E é este cotidiano de fracasso, insucesso e exclusão escolar que nos leva ao questionamento do modelo de organização escolar ainda vigente. Mesmo com toda a infraestrutura necessária, ainda há alunos entediados, desinteressados, treinados. Partindo da idéia de que todos são iguais e “adestráveis”, é um modelo que privilegia os mais “fortes” e ignora a existência dos “fracos”. Faz com que o professor de música, por exemplo, prossiga com o ensino da flauta direcionado aos que possuem maior facilidade, já que o tempo é mínimo. Ou ainda, em uma sala de quase 40, sintam-se quase inerte frente a tantos interesses e realidades diferentes.

No entanto, há aqueles que pensam e agem como seres humanos únicos e irrepetíveis. Que possuem consciência da existência da diferença, e que, através dela, constroem seu dia-a-dia.

É o caso da Escola da Ponte, que citamos em outro capítulo. Um espaço onde não só alunos, mas todos os pertencentes àquela comunidade educativa são educados na cidadania, em vez de serem preparados para uma futura atuação enquanto cidadãos – o que acontece na maioria das escolas. Aprendem a respeitar respeitando, aprendem a dividir dividindo, aprendem a viver vivendo.

Com um certo conforto, vemos idéias como esta frutificarem em diferentes lugares, como no espaço da Recreação Infantil do SESC Tijuca. Apesar dos inúmeros percalços, já citados, a iniciativa de transformação já vale por si só. A adaptação se fez necessária, e como toda inovação, há dificuldades inerentes. Ao final de um ano de observação e superação, as opiniões eram unânimes: crianças mais felizes, profissionais também.

Vale aqui ressaltar que, a falta de comunicação e principalmente a falta de sintonia entre os membros elaboradores e executantes do projeto nos advertiu para a mudança. Valores tão cristalizados foram, aos poucos, dando lugar a novas idéias e perspectivas por parte daqueles que, em muitos momentos, estavam desacreditados quanto à “nova proposta”. Os resultados satisfatórios foram surgindo e nos dando a prova de que uma educação diferente e eficaz era possível.

Essas experiências devem fazer parte das discussões em nossos cursos de formação. Como já dissemos, apesar de nossa formação específica, o profissional de música - mesmo aquele que, a princípio, não tem como prioridade a atuação como educador – atua em diversas realidades para as quais não se vê totalmente preparado: escolas de música, projetos sociais, creches, cursos livres, abrangendo diferentes faixas etárias. Mesmo atuando em escolas de ensino regular sentimo-nos desta forma.

Acima de educadores musicais, somos profissionais comprometidos com a educação. Não estamos sozinhos, nem podemos pensar isoladamente. Os problemas enfrentados serão os mesmos a afligir professores de História, Matemática, Física. Estes questionamentos precisam

estar mais freqüentes, de modo a nos impulsionar para a transformação. A realidade que nos espera urge estar mais próxima dos centros formadores.

Espero que esta monografia tenha contribuído para refletirmos sobre uma formação mais humana e mais digna para todos. Mais do que este passo inicial, espero que represente um incentivo e um pequeno “empurrão” para aqueles que ainda acreditam que a mudança é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos de educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V.12, 7-10, mar.2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, 21-29, mar.2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

PACHECO, José. Fazer a ponte. In: Inês Barbosa de Oliveira (Org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004. Série cultura, memória e currículo; v. 4, p. 88-102.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, 49-56, mar.2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, 11-19, mar.2005.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.