

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Memórias de professoras de música: um olhar para práticas
escolares entre as décadas de 1950 a 1980

Arlete de Souza Ferreira Gonçalves

SÃO CARLOS/SP

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Memórias de professoras de música: um olhar para práticas
escolares entre as décadas de 1950 a 1980

Arlete de Souza Ferreira Gonçalves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

SÃO CARLOS/SP

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G635mp

Gonçalves, Arlete de Souza Ferreira.

Memórias de professoras de música : um olhar para práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980 / Arlete de Souza Ferreira Gonçalves. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 103 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Memória. 3. Professores de música. 4. Educação musical. 5. Prática docente. I. Título.

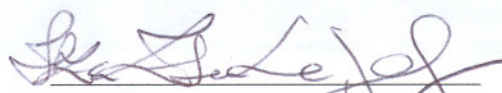
CDD: 370 (20^a)

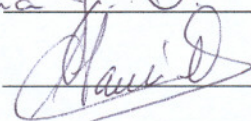
BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Profª Drª Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone



Maria J. C. Dall'Acqua


Esta dissertação é oriunda dos estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa: “Práticas Sociais e Processos Educativos” e “Educação Musical, Cultura e Comunidade”.

Dedico este trabalho ao meu esposo por todo o seu amor e dedicação, à minha mãe, ao meu pai e irmão que sempre me incentivaram e me deram todo apoio. Aos meus queridos sobrinhos Tainá e Thales que vivem enchendo meu coração de inspiração e ternura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly pela dedicação, sobretudo nos momentos que pareciam impossíveis dar continuidade a esta pesquisa, e que com certeza não fossem as suas generosas contribuições eu jamais teria conseguido concluí-la.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), principalmente às professoras e ao professor da linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos que muito contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, aos quais serei eternamente grata.

Agradeço especialmente a Profa. Dra. Aída Victória Montrone que não desistiu de acreditar em mim mesmo nos momentos em tudo que parecia impossível.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua que tão gentilmente aceitou fazer parte da minha banca e que trouxe generosas contribuições para este trabalho.

Agradeço infinitamente às professoras de música, colaboradoras desta pesquisa: D. Wirley, D. Norma, Irmã Hermínia e D. Erlenne, por toda paciência, dedicação, atenção, carinho e exemplo de vida que me fez ficar encantada, motivada e querer aprofundar cada vez mais na temática abordada.

Ao meu esposo, amor de alma que vem dividindo as alegrias e tristezas. Agradeço a Deus a cada instante por tê-lo colocado em minha vida.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais pude entender o quanto é importante saber compartilhar, viver, experienciar e aprender em grupo, principalmente à Carol Cherfem e ao Erivelto Santiago que sempre estiveram presentes nos meus momentos de angústias acadêmicas e aos colegas que, de alguma forma, incentivaram e contribuíram para a realização desta pesquisa: Kelci, Adriana, Marina, Mariana, Ana Paula, Paula, Daniela, Luciana, Arielle, Amanda, Elizeu, Antônio, Leila, Andréia, Gabriela, Claudia, Rosana e Vanessa.

Agradeço ao Alberto pela formatação das fotos, à Dulce pela revisão final do texto e ao Luis pela tradução do resumo.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi descrever e analisar a trajetória docente e a prática pedagógica de quatro professoras de música que deram aulas em escolas do interior de São Paulo, no período de 1952 a 1971, época em que a música era disciplina obrigatória, e que vivenciaram os momentos de transição e adaptação quando ela perde a obrigatoriedade no currículo escolar e passa a ser conteúdo da disciplina "Educação Artística", em 1971. O referencial teórico traz contribuições de Paulo Freire e Ernani Fiori numa perspectiva dirigida para a América Latina. Estudos de Eclea Bosi construíram as referências para o estudo sobre memórias. Fonterrada e Joly auxiliaram na definição dos contornos sobre educação musical. Nóvoa sobre a trajetória e história de vida de professores. O procedimento metodológico teve como base a pesquisa de abordagem qualitativa, pelo método de pesquisa história oral enfatizando um dos gêneros que é a memória. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com o roteiro semi-estruturado e o diário de campo serviu como recurso de memória. Os resultados e suas análises trouxeram os momentos significativos que marcaram a história da educação musical das quatro professoras, mostrando um pouco da época do canto orfeônico no Brasil. A partir dos momentos significativos da carreira docente das quatro professoras foi possível compreender melhor o ambiente da educação musical de uma época específica e contribuir para uma reflexão mais consciente sobre música, escola e carreira docente.

Palavras chaves: memórias de professores de música, educação musical, prática docente.

ABSTRACT

This manuscript is the result of a master's research aiming at describing and analyzing the professional paths and pedagogical practices of four music teachers that taught music in the interior of São Paulo State when the music was a compulsory course in Brazilian schools, from 1952 to 1971. These teachers lived through a period of transition and adaptation when music lost its curricular standing and was subsumed by a broader subject, "Arts Education," in 1971. The research, of a qualitative nature, adopted the oral history method with emphasis on memory. The data were collected by means of semi-structured interviews and journals written by the participating teachers were used as a memory resource the analysis of the data was based on the theories of Paulo Freire and Ernani Fiori, in a Latin American perspective. Eclea Bosi, provided the foundation for the analysis of the teachers' memoirs, and Fonterrada, and Joly informed the research with respect to music education. Nóvoa, about the teachers' life course and history. The analysis disclosed significant events in the personal histories of these music teachers and shed light on a period of Brazilian music education. The analysis of the significant moments in the participants' careers promoted the knowledge on the environment of music education during a specific period of time and contributed to a more informed understanding about music, schools and teaching careers in Brazil.

Key-words: music teachers' memoirs, music education, teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Influência recebida de suas famílias na formação do gosto musical.....	54
Quadro 2 – Trajetórias na formação inicial em música.....	56
Quadro 3 – Formação profissional na área de música.....	58
Quadro 4 – Ingresso na profissão docente.....	60
Quadro 5 – Proposta do projeto de Villa-Lobos.....	62
Quadro 6 – Valorização profissional do professor de música em relação aos outros profissionais da época.....	63
Quadro 7 – Incentivos na formação continuada do docente de música.....	65
Quadro 8 – Momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas.	67
Quadro 9 – Visões do papel da música na escola.....	68
Quadro 10 – A importância da música na vida pessoal.....	70
Quadro 11 – Como era a valorização do ensino de música na comunidade	72
Quadro 12 – Envolvimento dos alunos nas práticas musicais.....	73
Quadro 13 – Alunos que se destacaram e seguiram a carreira musical.....	74
Quadro 14 – Relação com os outros colegas professores.....	76
Quadro 15 – Melhores momentos da carreira	77
Quadro 16 – Piores momentos da carreira	80
Quadro 17 – Momentos de mudança na carreira.....	83
Quadro 18 – Sobre a volta do ensino de música nas escolas.....	85

SUMÁRIO

Introdução: Da música à educação musical: os caminhos percorridos pela pesquisadora	1
Capítulo 1 – Buscando conceitos e diálogos para a construção do referencial teórico	8
Capítulo 2 – Escolhendo linhas, fios, cores e texturas para tecer: aspectos metodológicos na construção da pesquisa	39
Capítulo 3 – Memórias: trançando os fios de diferentes histórias das professoras de música	52
Considerações – As texturas construídas com as memórias do passado: aprendizagens presentes e possíveis desdobramentos futuros	89
Referências	99
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
Anexo 2 – Roteiro da entrevista	103

INTRODUÇÃO

DA MÚSICA À EDUCAÇÃO MUSICAL: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA



Wirley Sampaio e a pesquisadora; Wirley Sampaio; e Wirley Sampaio com quatro anos tocando piano

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado.

Eclea Bosi (1979)

INTRODUÇÃO – Da música à educação musical: caminhos percorridos pela pesquisadora

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos, pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente.¹

Eclea Bosi

A escolha da temática desta pesquisa sobre educação musical deve-se ao meu anseio pessoal no aprofundamento da área, uma vez que, mesmo sensível aos processos educativos e à importância da valorização do ser humano através da música, como bacharel em música me vi distante dos conceitos e estudos da área de educação musical. O interesse por esse tema, descrito no título desta dissertação, *Memórias de professoras de música: um olhar para práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980*, deve-se ao processo de construção que foi se definindo no decorrer das disciplinas da linha Práticas Sociais e Processos Educativos.

Meu interesse nesta pesquisa se dá por dois aspectos básicos: a minha história de vida e a relevância social e acadêmica desta discussão. Nesse sentido, espero que a pesquisa em questão traga alguns subsídios e informações que possam ajudar na compreensão da área de educação musical e na formação de futuros educadores musicais.

Atribuo, grandemente, o meu modo de ver e pensar a educação, assim como a educação musical, à minha formação musical, no seio familiar, aos 13 anos, com meu

¹ BOSI (1979, p.41).

pai, somada à formação técnico-musical² que tive no Conservatório Dr. Carlos de Campos³, na cidade de Tatuí, à minha graduação em música com habilitação em oboé⁴ e à minha atuação profissional como oboísta de orquestra. Nessas épocas apenas supunha o que era educação musical, pois não tinha muitas referências e mesmo o enfoque diferenciado que distingue música e educação musical. Esta visão se cristalizou apenas na presente etapa de minha vida a qual culminou, até o momento, com este mestrado.

Ao recordar minha formação musical, lembro-me de que, assim que comecei a estudar no Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, o renomado pedagogo musical Hans-Joachim Koellreutter⁵ passou a ser o diretor artístico e musical daquela instituição. Não posso deixar de mencionar o quanto a presença dele influenciou em minha vida, principalmente algumas palavras que o tempo não conseguiu apagar de minha memória. Ele dizia que o modelo de ensino de música, que

² A música surgiu muito cedo na minha vida. Comecei a estudar violão com meu pai, violonista autodidata, dono de um amor e dedicação pelo violão impressionantes. Na área de música, ao participar como bolsista do Festival de Inverno de Campos do Jordão, tive a oportunidade de ouvir instrumentos que até então eram desconhecidos para mim, já que em minha cidade natal, ouvia apenas o meu pai tocando violão e, vez ou outra, a banda da prefeitura. Nesse evento, conheci o instrumento oboé e fiz vários amigos estudantes do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, da cidade de Tatuí-SP, e, através deles, recebi grande incentivo para estudar na mesma instituição, o que foi concretizado no ano seguinte, quando comecei a estudar os dois instrumentos: violão e oboé. Posteriormente defini que o que queria mesmo era tocar em orquestra. A partir de então, vivi como instrumentista de orquestra por muitos anos e, por amor ao oboé, optei por fazer bacharelado em música com habilitação em oboé.

³ O Conservatório de Tatuí, criado por lei estadual em 13 de abril de 1951 e fundado em 11 de agosto de 1954, representa uma das mais sérias e bem sucedidas ações no setor cultural no Estado de São Paulo. Conhecido por dar a Tatuí o nome de Capital da Música, cumpre a missão de formar instrumentistas, cantores, luthiers e atores. Conservatório de Tatuí, disponível em: <http://www.conservatoriodetatui.org.br/historico.php>. Acesso em 14/12/08.

⁴ O oboé é um instrumento de sopro, feito de madeira, com timbres semelhantes ao do clarinete, embora mais agudo e anasalado. Possui palheta dupla, situadas no final do tubo perfurado com formato ligeiramente cônico. Introduzido na Europa no século XIV, foi aperfeiçoado no século XVII, na França. Afinado em dó maior, é geralmente utilizado como solista em passagens líricas. OBOÉ, disponível em: <http://www.classicos.hpg.ig.com.br/oboe.htm>. Acesso em: 14/12/2008.

⁵ Hans-Joachim Koellreutter: Compositor, maestro e educador musical, nasceu em 2 de setembro de 1915 em Freiburg (Alemanha) e desembarcou no Rio de Janeiro em 26 de novembro de 1937. Reconhecido pelo seu trabalho de criação e formação de músicos. http://pt.wikipedia.org/wiki/Hans-Joachim_Koellreutter Acesso em: 14/12/2008

vigorava até então, estava ultrapassado, pois seguia o modelo europeu do século XIX e, portanto, era mera repetição de idéias impostas, e que a música, na nova sociedade, deveria ter principalmente a função de humanizar a civilização.

O que mais me chamou a atenção foi que, em todos os lugares em que, posteriormente, continuei a estudar música, esse ultrapassado modelo de ensino – tão criticado por Koellreutter, repetia-se insistentemente, principalmente pela a falta de diálogo entre a teoria e a prática que acontece com frequência no ensino/aprendizagem musical. No entanto, nunca me esqueci de suas palavras e durante todo o processo da minha formação acadêmica e musical, sempre tive esse “grilo cantando no meu ouvido”. Mesmo que na época eu não dimensionasse claramente o que ele queria dizer, esses questionamentos continuam vivos em mim ainda hoje.

Vou narrar agora como se deu a minha trajetória até o mestrado que foi uma história de desencontros e encontros, uma história que ainda está sendo escrita. Conforme comentei, direcionei a minha vida para ser instrumentista de orquestra e, às vezes, dava algumas aulas particulares de violão. Porém, depois de tantas pessoas me procurarem, comecei a atuar como professora de música e me direcionar para a área de educação musical. A partir desse momento iniciei a busca por leituras específicas nessa área do conhecimento. Realizei cursos, busquei informações sobre qual a melhor forma de trabalhar em determinadas situações. Aos poucos, através das experiências vivenciadas de ensino/aprendizagem de música, estou me descobrindo nesse novo momento, não mais como instrumentista, mas como educadora musical em construção.

Nessa etapa de buscas e questionamentos sobre a minha experiência como educadora musical, algo me chamou muito a atenção. Após uma divulgação das minhas aulas de música, surgiram vários/as alunos/as idosos/as, que vinham até mim apenas para conversar. Inicialmente, pareceu-me interessante, mas depois aquela situação

começou a me angustiar, pois eu não achava justo cobrar a aula se o aluno/aluna, efetivamente, não havia tido aula – havia, apenas, conversado durante todo o tempo. Aos poucos, fui me dando conta dos processos envolvidos em tal situação, desde a procura pela aula de música até o interesse que realmente se tem em aprender música.

Por conta dessas minhas vivências, escrevi um projeto para participar da seleção do mestrado, pois já havia feito uma disciplina como aluna especial no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, e essa nova situação que vivenciei moveu em mim certa indagação em aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino de música para pessoas idosas. A partir daí comecei a elaborar um projeto nesse sentido – projeto com o qual fui aprovada na seleção do mestrado. Porém, para meu desespero, na época, os/as alunos/as idosos/as não mais eram constantes nas aulas de músicas – por vários motivos, principalmente por questões de saúde. Dei-me conta, dolorosamente, de que não podia contar com eles como sujeitos da minha pesquisa e então comecei a pensar em outro projeto.

O projeto pelo qual fui aprovada para o mestrado propunha trabalhar com estudos de memórias. Essa foi a única certeza que se manteve. Aos poucos fui me definindo a partir do conhecimento desenvolvido nas diferentes disciplinas, principalmente nas disciplinas específicas da linha de pesquisa, nas conversas com a orientadora e com outros professores e colegas. Por meio desses processos de construção e definição conjunta, optei por entrevistar professoras de música que deram aulas em escolas do interior de São Paulo, que lecionavam quando o ensino de música como disciplina era obrigatório (de 1930 a 1971) e que vivenciaram os momentos de transição e adaptação ao extinguir-se o ensino de música nas escolas, substituído pela disciplina de Educação Artística.

Este trabalho, cuja temática é a memória de professoras sobre seus processos educativos⁶, práticas escolares vivenciadas em décadas específicas, conforme já comentei inicialmente na introdução, deve-se ao anseio pessoal de aprofundar minha compreensão sobre a área de educação musical. O meu interesse por essa temática foi acontecendo na medida em que eu parava para questionar como se dava a formação e a trajetória de um profissional docente da área de música. Inicialmente tive a curiosidade de saber sobre as memórias e trajetória de profissionais que fossem reconhecidos(as) nacionalmente. Ainda nessa etapa de buscas, cheguei até a pensar em vários nomes. Entretanto, com as aulas do mestrado, as leituras, os diálogos com colegas e a minha orientadora, fui me dando conta de que seria interessante conhecer as memórias e trajetórias de profissionais que não tivessem reconhecimento nacional, mas que em seu meio, em sua comunidade tivessem tido um ótimo desempenho docente. Ao valorizar e tornar públicas as memórias dessas profissionais docentes, também daria oportunidade para que elas colocassem em evidência toda uma valiosa trajetória, talvez guardada apenas para elas e para as pessoas que fizeram parte do contexto em que atuaram profissionalmente.

Cada etapa da pesquisa teve um colorido diferente. Quando comecei a procurar as participantes para a minha pesquisa tudo aconteceu de forma tão fluente e com tantas coincidências positivas que me fez sentir certa segurança de que estava no caminho certo. Posso dizer que cada vez mais fui me sentindo envolvida por essa temática na medida em que preparara o roteiro para as entrevistas. O ponto culminante para eu realmente me apaixonar de vez por essa temática, foi quando conheci pessoalmente e ouvi as memórias das professoras de música colaboradoras da minha pesquisa. Sem

⁶ Ao falarmos de processos educativos, queremos dizer que eles se efetivam em práticas sociais que têm por objetivo a formação para a vida. Assumindo que as pessoas se formam ao longo de sua vida em várias situações, circunstâncias, contextos diferentes, podemos afirmar que processos educativos podem ser encontrados em inúmeras práticas culturais.

dúvida, o que vivenciei durante as entrevistas me tocou profundamente, e ao termino de cada entrevista eu precisava de um tempo para me organizar emocionalmente, porque eu sentia um misto de alegria e tristeza, o que é difícil explicar academicamente. Tentando descrever melhor minhas emoções: eu sentia alegria quando elas relatavam as conquistas e os melhores momentos que vivenciaram em suas carreiras. Sentia uma forte tristeza quando elas falavam das perdas, das decepções de todo um investimento de vida que a partir de um determinado momento não foi mais valorizado. E de verdade, em suas verbalizações elas transmitiam dor, melancolia, saudade, amargura e eu ouvindo tudo aquilo não tinha como não me encharcar de emoção.

CAPÍTULO 1

BUSCANDO CONCEITOS E DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO



Irmã Hermínia com o coral do Colégio Puríssimo Coração de Maria; Irmã Hermínia e a pesquisadora

“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados.”

Paulo Freire (1979)

CAPÍTULO 1 - Buscando conceitos e diálogos para a construção do referencial teórico

O panorama histórico e o desenvolvimento da educação musical no Brasil são complexos por diversos aspectos. Considerando a própria dimensão geográfica e a diversidade cultural do país, já é possível perceber a dificuldade que um pesquisador ou pesquisadora tem para delimitar o campo de estudo. Outros países, como a Hungria que é um dos grandes polos de interesse mundial sobre o tema, possuem dimensões e diversidades bem menores que o Brasil. E, mesmo nesses países, são inúmeras as possibilidades e vertentes da educação musical. Para exemplificar posso citar alguns educadores musicais europeus que, mesmo vivendo em contextos históricos próximos, no início do século XX, conceberam abordagens diferentes quanto à educação musical. São eles: Kodály, Orff e Dalcroze. O primeiro na Hungria, o segundo na Alemanha e o último na Suíça. Kodály enfocou o canto como principal elemento de sua prática; Orff concebeu uma série de instrumentos musicais para a execução de suas atividades de educação musical; já Dalcroze enfatizava o movimento para conceber uma música que conciliasse corpo e mente. Estes são apenas alguns aspectos das abordagens desses educadores que podem ser indicados para ilustrar a diversidade das práticas e concepções na educação musical, ou seja, mesmo esses educadores vivendo no mesmo meio cada um optou por desenvolver a educação musical de maneira diferente.

Saindo da primeira metade do século passado pode-se acrescentar uma grande variedade de concepções de educação musical que foram surgindo de acordo com os desígnios históricos de cada país, região e contexto (escolas, entidades assistenciais, igrejas, organizações civis, entre outros). Já na presente dissertação considerarei os

aspectos relacionados à educação musical que aconteceram no Brasil, no interior do estado de São Paulo, em ambientes escolares.

Esse período foi escolhido, pois representou uma ruptura entre a existência e a não existência da disciplina de música na escola quando a música passou apenas a ser conteúdo da disciplina de educação artística.

Antes de iniciar é necessário tratar de uma questão terminológica que se refere à adoção, neste trabalho, do termo “professoras e professores de música” e não “educadoras ou educadores musicais”, tal como são chamados os profissionais que possuem um perfil semelhante ao dessas professoras, no momento atual. Nos anos 50, os professores da rede regular de ensino, fossem de música, matemática, história, geografia ou português eram chamados de “professores de” e não de “educadores”. E é por isso então que, ao falar das colaboradoras desta pesquisa, o leitor encontrará sempre o termo “professoras ou professores de música”.

1.1 Um olhar para o ensino de música na escola

O período no qual houve um grande florescimento da música na escola foi entre 1930 e 1950 com a institucionalização do Canto Orfeônico no Brasil. Esse panorama de atividades intensas na área se prorrogou durante a primeira metade do séc. XX conforme nos fala Lemos Júnior:

No início da década de 1930, o Canto Orfeônico passou a ser contemplado nas leis e decretos federais para o ensino secundário. A nacionalização do Canto Orfeônico, conforme sugere o título deste capítulo, ocorreu inicialmente na Reforma de ensino de Francisco Campos em 1931, resultado da intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical e, em particular, do Canto Orfeônico na escola. Com esta reforma, o Governo Federal procurou expandir e tornar o ensino do Canto Orfeônico obrigatório na escola, não apenas no ensino secundário, mas também no primário. No entanto, as discussões e as idéias a respeito do ensino de Música já se

encontravam presentes no cenário nacional desde o início do século. Todos os músicos e educadores que defenderam e divulgaram o ensino de Música na escola foram também responsáveis pela implantação, por meio de leis e decretos federais, do ensino de Música e Canto Orfeônico na escola na década de 1930. (LEMOS JUNIOR, 2005, p. 18)

Para as pessoas de um modo geral ou principalmente para aquelas envolvidas com a área da música, é impossível mencionar o termo canto orfeônico⁷ sem relacioná-lo com a figura do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos. Torna-se necessário fazer um breve comentário sobre a figura de Villa-Lobos (1887-1959), um dos maiores responsáveis na difusão da cultura brasileira e do canto orfeônico como instrumento de integração nacional. Este compositor nasceu em 5 de março de 1887, e desde o nascimento parecia mostrar sua voracidade pela vida. Segundo Paz:

...Villa-Lobos foi um bebê prematuro (sete meses). O pai, professor e funcionário da Biblioteca Nacional, autor de livros de história e cosmografia, era bom músico, prático, técnico e perfeito Tuhú, como era chamado pela família, começou cedo a sua educação musical. Aos seis anos, levado pelo pai, já assistia a ensaios, concertos e óperas. Raul Villa-Lobos procurava despertar no filho o gosto pela música. Assim, criança ainda, Heitor Villa-Lobos iniciou sua aprendizagem musical, com aulas de violoncelo e clarineta. Frequentada por muitos músicos amigos, a casa de Villa-Lobos constituía um ambiente promissor para a carreira musical do genial compositor. (PAZ, 2004, p. 06)

Villa-Lobos, reconhecido pelo trabalho realizado há várias gerações, é uma figura de interesse em várias áreas de pesquisa, por se tratar de alguém que percorreu uma trajetória repleta de experiências no campo da educação, da música e das relações políticas. Seus ideais nacionalistas em defesa da cultura brasileira aparecem em suas

⁷ O canto orfeônico, modalidade de canto coletivo surgida na Europa, particularmente na França, foi pensado para ser um alfabetizador musical de grandes massas populares, em contrapartida ao ensino profissionalizante ministrado em conservatórios, escolas de música especializadas e também em instituições de ensino regular particular, como liceus e colégios ligados a ordens religiosas. O projeto de educação musical desenvolvido por Villa-Lobos passou a integrar oficialmente as políticas de educação pública, em nível federal, a partir da inserção do canto orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares, com o decreto federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (LISBOA, 2005, p.12 e 22).

inúmeras peças musicais que traduziam elementos do folclore brasileiro recolhidos nas suas longas viagens empreendidas pelo interior do país. Segundo Paz (1989, p. 13) “Villa-Lobos empreendeu a tarefa de selecionar material para servir de base ao trabalho de formação de uma consciência musical e, como não podia deixar de ser, o folclore brasileiro foi o esteio principal”. Ainda segundo a autora, “a preocupação de Villa-Lobos com a assimilação do nosso folclore, com a valorização e vivificação das nossas raízes, sempre foi uma constante”. Villa-Lobos com seu projeto de educação musical reunia multidões em estádios de futebol e, sob sua batuta, regia imensas agrupações orfeônicas, explorando obras que variavam dos hinos pátrios a peças do folclore nacional brasileiro, cujo objetivo era consolidar a identidade nacional pela própria cultura popular. Conforme Paz:

Estas apresentações tiveram como palco o estádio do Fluminense, o estádio do Vasco da Gama, a Esplanada do Castelo, o Largo do Russel, e outros, sendo que a 24 de maio de 1931, em São Paulo, no campo da Associação Atlética São Bento, foi pela primeira vez realizada no Brasil e na América do Sul uma demonstração orfeônica. (PAZ, 1989, p.59)

Segundo Fonterrada (2005), Villa-Lobos, em pouco tempo, tornou-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil ao instituir o projeto de educação musical pela inserção do Canto Orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Ele conseguiu, por meio do canto orfeônico, despertar o interesse dos jovens pela música nacional, lotando os estádios de forma impressionante com estudantes cantando músicas com temas do folclore brasileiro e hinos pátrios.

Ao recordar a história da educação musical no Brasil é possível verificar que as lutas e as negociações estabelecidas entre as teorias de ensino de música e as políticas governamentais foram e continuam sendo determinantes das práticas educacionais realizadas. Exemplo disso ocorreu na década de 1930 quando a política educacional de

Getúlio Vargas⁸ e seu projeto de nacionalização introduziram a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias. Nesse período houve uma grande movimentação no Brasil com os chamados cantos orfeônicos nas escolas e também todo um investimento em torno da educação musical.

No texto citado a seguir, é possível apreciar um trecho de uma entrevista dada por Villa-Lobos comentando sobre a razão pela qual resolveu iniciar uma campanha pelo ensino de música no Brasil. O sentido das próprias palavras de Villa-Lobos parece se encaixar com as de Fonterrada (2005, p.197), quando ela diz: “Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo e tirava partido disso”. Então, segundo Villa-Lobos:

Senti que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo e resolvi iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crente de que o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica. Com o auxílio das forças coordenadoras do atual Governo, essa campanha lançou raízes profundas, cresceu, frutificou e hoje apresenta aspectos iniludíveis de sólida realização. (BOLETIM LATINO-AMERICANO DE MÚSICA. Rio de Janeiro, 6:502-3, fev. 1946)

Após o término da Ditadura Vargas (1954) o projeto do canto orfeônico sofreu perdas. A mudança de interesse por parte da política educacional em dar continuidade ao projeto de Villa-Lobos e talvez com a morte do compositor (1959), o canto orfeônico foi praticamente esquecido. Segundo os relatos históricos, alguns fatores contribuíram para finalização do canto orfeônico: os de conotação política, como a queda de Vargas, por exemplo, a dificuldade de capacitação pedagógica adequada dos professores, considerando a grande extensão do território brasileiro, e o relaxamento na obrigatoriedade de formação.

⁸ Getúlio Dornelles Vargas (19/04/1882 - 24/08/1954) foi o presidente que mais tempo governou o Brasil, durante dois mandatos. De origem gaúcha (nasceu na cidade de São Borja), Vargas foi presidente do Brasil entre os anos de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Entre 1937 e 1945 instalou a fase de ditadura, o chamado Estado Novo. VARGAS, Getúlio. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/vargas/>. Acesso em: 14/12/2008.

No governo militar de Emílio G. Médici⁹, já em 1971, houve uma nova mudança legislativa que significou o início da desvalorização do professor de música nas escolas, com a Lei 5.692/71, que extinguiu a música e as artes e instaurou a “educação artística”, em nome de uma disciplina que pretendia fazer o aluno vivenciar o teatro, a dança, a música e as artes plásticas através da visão de um único professor. Tal tarefa se mostrou impossível de se realizar, pois dificilmente um profissional seria habilitado com profundidade suficiente para atuar em todas essas artes. Assim, o ensino de música e o educador musical ficaram esquecidos, tornaram-se secundários e acabaram caindo no abandono. Segundo Fonterrada, esse acontecimento “levou quase à extinção da classe de educadores musicais, que se ausentaram da escola pública e privada (FONTERRADA, 2005 p. 13.). Realmente, o fato de uma disciplina abarcar distintas habilidades a serem desenvolvidas, como a dança, o teatro, a música e as artes plásticas dentro de uma única disciplina, não leva apenas à desvalorização profissional do professor de música, mas também a dos profissionais de todas essas áreas, pois desvaloriza os saberes específicos no incentivo de um profissional múltiplo sem aprofundamento.

A autora lembra que o Brasil também estava sob ordens de um governo ditatorial quando foi implantado e desenvolvido o projeto de Canto Orfeônico, pensado e coordenado por Villa-Lobos. No entanto, se uma ditadura foi palco da implantação de um projeto de música nas escolas, mais tarde, outra ditadura foi pano de fundo quando

⁹ Segundo consulta: Emílio Garrastazu Médici assumiu a Presidência em 30 de outubro de 1969 e governou até 15 de março de 1974. Os movimentos estudantis e sindicais estavam contidos e silenciados pela repressão policial. Nesse período é que se deu a maior parte dos desaparecimentos políticos e a tortura tornou-se prática comum dos DOI-CODIs (órgãos governamentais responsáveis por reprimir as manifestações dos esquerdistas). Disponível em: <http://elogica.br.inter.net/crdubeux/hmedici.html>. Acesso em: 14/12/2008.

esse movimento de educação musical nas escolas foi banido. Enquanto os demais países latino-americanos continuavam a ministrar as aulas de música, os professores brasileiros eram impedidos de fazê-lo, a não ser como atividade conjunta a outras áreas de expressão artística.

Fonterrada (2005) levanta a questão sobre as três décadas de ausência de música nas escolas e os motivos da dificuldade de afirmação da área de educação musical no Brasil (2005, p.13). Segundo a autora, por conta desse período de ausência do ensino de música nas escolas, houve um afastamento da população escolar em relação à música como prática pedagógica e a sociedade acabou aderindo aos modismos musicais. Essa autora reflete sobre a real função da arte e, no caso específico, sobre a inserção da educação musical na vida do ser humano para ampliar seu modo de relação consigo mesmo e com o mundo. Segundo esta educadora:

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2005, p. 106)

A promoção da música e da educação musical em benefício do ser humano, individual e coletivamente nem sempre tem ficado clara nos vários momentos históricos e nas variadas realidades sociais. Repensar momentos do passado é fundamental para articularmos nossos pensamentos com o nosso contexto. Afinal, muitas coisas se repetem, muitas delas podem estar relacionadas, e a própria história da humanidade tem nos mostrado que o processo de aprendizagem é constante, que estamos aprendendo o tempo todo e que experiências já vividas nos ensinam seja pelo sucesso seja pelo fracasso.

1.2 Sociedade, Memória e Experiência

A intenção desta pesquisa não é aprofundar aspectos do canto orfeônico, seus desdobramentos e seu papel na história da educação musical brasileira, mas, sim, ressaltar os momentos que foram vivenciados por professoras de música que fizeram parte dessa história.

Conhecer a trajetória de vida profissional de pessoas que vivenciaram uma época pode abrir janelas e deixar mais claros alguns processos políticos, sociais e culturais com os quais convivemos. Memórias de pessoas comuns, mas observadoras, podem trazer à tona experiências sensíveis e significativas para a compreensão de uma época. Para isso, pode-se buscar amparo em palavras que delinearão um estudo sobre lembranças, formação e carreira, de pessoas com suas paixões, realizações, frustrações, alegrias, tristezas. Elementos como o tempo, o espaço e o ambiente também se prestam a delimitar e definir olhares que, depois de organizados e explicitados, podem auxiliar o leitor a compreender o que foi aquele momento.

Determinados autores e temas formam os contornos a serem seguidos dentro do programa de pós-graduação, da linha de pesquisa e da educação musical. E as inúmeras leituras sobre educação musical, memórias de professores, leis, projetos específicos de educação musical, escolas, alunos e músicas vão, aos poucos, se tornando revisão de literatura e corpo de conhecimento para compreender as trajetórias da vida profissional de professoras de música. E, assim, para contextualizar os aspectos educacionais envolvidos no Brasil e na América Latina foram estudados os seguintes autores: Silva, Fiori e Freire.

Silva et al. (2005) também falam sobre a América Latina e afirmam que ela sobreviveu à sua história de desapropriação material, cultural e humana porque construiu sua cultura a partir da diversidade de experiências e histórias do povo que a

habita. Assim, é importante assumir a construção de uma América Latina que tenha reconhecimento e respeito pela sua capacidade de criação, pelos seus desejos próprios, por seus pensamentos livres de influência européia ou norte-americana. Para ser capaz de transformar a realidade opressora que nela existe, é preciso olhar para a diversidade de nossos povos, diversidade esta inerente à construção de várias culturas. Desse modo, produzir conhecimento na perspectiva do continente latino-americano, onde o Brasil está situado, exige que nos libertemos de referências científicas e dogmáticas alheias a nossos valores e culturas. Observando estes autores podemos refletir que, tanto no campo da educação musical quanto da legislação, nosso país está passível de sofrer muitas influencias externas de forma a termos tanto a promoção da música como disciplina quanto sua extinção como desdobramentos históricos de mundos em conexão.

Continuando na mesma linha de raciocínio, Fiori (1986) explica que a libertação do sistema articulado de dominação européia se dá através daqueles que são capazes de protagonizar a própria história. Para isso é importante que cada um tome sua existência em suas próprias mãos para que possa, através da educação, produzir e re-produzir-se, conhecendo seu mundo na luta pela obtenção de condições de renovação e pela conscientização junto a esse mesmo mundo, que se revela em uma flor, em um pássaro, em outra pessoa.

Fiori (1986) acredita que a educação abre possibilidades de transformação e é também um processo de conscientizar-se, que equivale à busca da plenitude da condição humana, à luta pela desalienação e à opção pelo ser humano que se faz e refaz no aprendizado.

Quando Freire (1987) diz que a educação libertadora é incompatível com a prática de dominação, e a educação como prática da liberdade vincula-se necessariamente a uma conscientização do oprimido enquanto sujeito de sua própria

história, podemos pensar como indivíduos para os quais o resgate da memória de pessoas que vivenciaram uma época pode trazer subsídios para aprendizagem, mas também podemos considerar toda a sociedade quando pensamos no modelo de educação que nos foi e é imposto em nossas escolas.

Nas reflexões sobre a educação bancária como instrumento de dominação, Freire (1987, p. 60) afirma que “quanto mais os educandos são exercitados a serem passivos no processo educacional, a ‘arquivar’ os ‘depósitos’ que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. O autor esclarece, ainda, que não seria possível a educação problematizadora como prática de liberdade, se não romper com os esquemas característicos da educação bancária, se não houver a superação da contradição entre educador e os educandos, e para que haja essa superação se faz necessário o diálogo. O autor prossegue dizendo que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p.81). O autor também reflete que “seria contraditório se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos”. Freire (p. 68) diz “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Quando Freire reflete que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 52), deixa claras a importância da construção conjunta e a importância de aprendermos a pensar em conjunto, considerando o pensamento do outro sempre eu e o outro, e que ao valorizar o outro, também estarei criando condições de relação mais verdadeira, com vínculos afetivos mais fortes. Pensando na presente pesquisa, o simples fato de considerarmos as

memórias de pessoas que vivenciaram momentos-chave de suas vidas já dá um elemento adicional a essas considerações trazidas pelo autor. Certamente pensar que a libertação não vem do exterior, mas sim de um diálogo, nos mostra a necessidade de valorizarmos a memória dessas pessoas. E valorizar o diálogo é condição essencial para a educação. Nesse mesmo sentido pode-se citar Bosi (1979, p. 41) quando fala que “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos, pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”.

A questão da memória agora ganha destaque no presente texto, pois temos que discutir alguns aspectos de sua função social. Bosi (1979, p.22) trata especificamente da memória de pessoas mais velhas e fala que por meio da memória dessas pessoas uma história social bem delineada é possível, já que elas já passaram por um tipo específico de sociedade, com caracteres definidos. Ou seja, suas memórias atuais têm como fundo um palco bem mais definido do que o de pessoas mais novas. Assim é importante a utilização das lembranças e relatos (memórias) de pessoas mais velhas, para facilitar o entendimento de fatos que já ocorreram uma vez que vivenciaram ou protagonizaram determinada ação de relevância na época. Segundo a mesma autora existe também um benefício para o próprio idoso, pois, ao trazer à tona suas idéias, advêm-lhes uma grande alegria e satisfação pelo reconhecimento de suas experiências vividas e a realização pessoal através da valorização dessas experiências por parte dos mais jovens. São duplos os benefícios da utilização da memória: para o idoso e para a sociedade, pois trará ao conhecimento da atualidade as dificuldades ou acontecimentos de tempos passados. Mas a memória não pode ser simplesmente registrada por meio de uma simples transcrição de entrevista, pois sua formação é bastante complexa. Sem um trabalho de contextualização e reflexão o registro pode se tornar um elemento de

veracidade destorcida. Neste trabalho de lapidação também deve ser considerado o sentimento envolvido na narração e nos fatos. Nesse sentido, falando de forma mais detalhada sobre a formação da memória, Bosi diz que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1979, p.17)

A autora acrescenta que a linguagem é um elemento fundamental quando se está falando em memória, pois é ela que possibilita a junção entre os fatos passados, localizados. Pensando nesta idéia de linguagem podemos também considerar Larosa Bondía (2002) quando reflete sobre o poder e a força da palavra, sobre como as palavras determinam o nosso pensamento, pois pensar nos ajuda a desvelar o sentido às vezes sem sentido. É através das palavras que nos colocamos diante de nós mesmos, diante do outro e diante do mundo. Segundo o autor:

Não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobre tudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LAROSA BONDÍA, 2002, p. 21)

Larosa Bondía (2002) reflete sobre a experiência, que também é o tema da pesquisa em questão. Este autor reflete que a experiência é o que nos toca, acontece

para nós, que ela é distinta da informação e que informação não significa conhecimento.

Nós podemos ter uma informação, mas isso não significa que temos experiência.

Segundo Larosa Bondía:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LAROSA BONDÍA, 2002, p. 27)

Desse modo, o saber de experiência é um saber particular, individual. O acontecimento pode até ser o mesmo entre duas pessoas, mas a experiência vai ser diferente para cada uma dependendo de como o acontecimento toca cada pessoa. Ninguém pode aprender com a experiência do outro, a menos que seja de alguma forma revivida. Conforme afirma Larosa Bondía:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSA BONDÍA, 2002, p. 27)

Segundo ele precisamos nos dar tempo e espaço para que as coisas nos aconteçam, pois estamos sempre agitados e em movimento, e para que as experiências aconteçam ou nos toquem, é preciso em um gesto de interrupção, uma parada para pensar, para olhar. Não fazer as coisas de forma automática, mas com delicadeza, cultivar a atenção. Essas indicações ajudam as pessoas a estarem mais abertas, receptivas ao outro, a desenvolver a sensibilidade para conseguir ir além das palavras, e também ajudam a desenvolver a percepção e o respeito às pessoas que serão entrevistadas, às pessoas com as quais convivo diariamente. Conforme Larosa Bondía:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSA BONDÍA, 2002, p. 24)

As palavras de Larosa Bondía (2002, p. 24) mostram como devemos nos colocar quando estivermos em contato com o outro. Ele diz o seguinte: “abrir os olhos e os ouvidos, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.¹⁰ Falando ainda sobre a memória e a experiência sou levada a considerar também algumas idéias de Bosi (1979) sobre os idosos. Para a autora:

Em nossa sociedade, os fracos não podem ter defeitos; portanto, os velhos não podem errar. Deles esperamos infinita tolerância, longanimidade, perdão, ou uma abnegação servil pela família. Momentos de cólera, de esquecimento, de fraqueza são duramente cobrados aos idosos e podem ser o início de seu banimento do grupo familiar. Uma variante desse comportamento; ouvimos pessoas que não sabem falar aos idosos senão com um tom protetor que mal disfarça a estranheza e a recusa. (BOSI, 1979, p.34)

Dessa forma a valorização do idoso acaba sendo um aspecto a ser considerado nesta pesquisa. Segundo Bosi, o fato de buscarmos nos idosos respostas atuais sobre o passado favorece tanto ao idoso como indivíduo, quanto à velhice como categoria social.

Após ter dado início, neste capítulo, falando um pouco sobre a música na escola no Brasil, foram introduzidas algumas questões de dominação na América Latina, buscando encontrar palavras orientadoras como dominação e dialogicidade para nos guiar neste complexo momento político estudado. Foram feitos alguns comentários

¹⁰ Tal reflexão é muito importante de ser considerada em uma pesquisa como esta, principalmente nos momentos de realização das entrevistas. Instrui muito sobre como deve ser a relação entrevistador-entrevistado.

ainda sobre a importância de se utilizar a memória e a “experiência” de profissionais que vivenciaram a época. Agora se faz necessário falar sobre os professores, que são os profissionais sujeitos deste estudo. Serão abordados, a partir deste trecho, alguns aspectos profissionais e de valorização da profissão, a história de vida de professores. Antes mesmo de finalizar o capítulo sobre os objetivos desta pesquisa, comentarei alguns aspectos sobre a prática da música na escola.

1.3 Professores: Formação, compromisso profissional e vida

Para Sacristán (1991, p. 66) a prática social é um dos atributos da docência, pois além de se dar na relação alunos e professores, ou seja, além de se concretizar na interação entre estas pessoas, ela é o espelho dos contextos sociais e da cultura à qual pertence.

Falar de docência ou vida de professores significa pesquisar e selecionar aspectos da literatura que falem sobre essa profissão e que conduzam o leitor para determinadas compreensões da carreira.

Historicamente, no Brasil, segundo NÓVOA (1992, p. 16), a profissão do professor foi estabelecida a partir do momento no qual o Estado tomou para si a tutela do ensino, que estava nas mãos da Igreja. A partir desse início, no séc. XIX, “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização.” Assim, o Estado passou a disciplinar e fomentar a profissão. A imagem do professor nesse início da profissionalização da categoria possui paralelos com a visão de funcionalismo público da época e com certo espírito mítico assemelhado ao sacerdócio na Igreja. Assim, ser professor na época era algo digno de muito respeito e admiração por parte da sociedade.

Dentre as tarefas do Estado, como “tutor da educação” está a formação de professores. Segundo Nóvoa (1992, p. 18), essa formação extrapola a simples aquisição de conhecimentos e é na realidade um momento decisivo para a configuração profissional, pois é quando ocorre uma grande socialização de vivências e idéias. E foi justamente a percepção desse aspecto pelo Estado que o levou muitas vezes a regular autoritariamente a profissão. Notadamente podemos falar que este foi um período no qual ocorre uma grande deterioração do status da profissão docente, notadamente no padrão socioeconômico. Nesse sentido, falando do período do Estado, quando não é mais da igreja a responsável pelo ensino, Nóvoa apresenta que:

Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional (...) Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações. (NÓVOA, 1992, p. 18)

Além da formação básica do professor, forte ênfase se tem dado para a formação continuada do profissional. Na formação continuada, segundo Nóvoa, existe um aspecto negativo a ser considerado que é o isolamento entre os profissionais, quando se transmite uma imagem na qual apenas os saberes externos, ou vindos de fora, é que são ideais. Para combater isso o autor indica a necessidade de que as práticas formativas docentes “tomem como referência as *dimensões coletivas*” para, dessa forma, contribuírem “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27. Grifos do autor).

Para Garcia “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e

ideológicas da própria profissão docente.” (GARCÍA, *apud* GIMENO, 1990, p. 54). No caso temos a ênfase no termo “reflexão”, que é um dos temas mais comentados por pesquisadores da educação, formadores de cursos de capacitação docente e educadores em geral. Um dos principais locais para o professor realizar esta “reflexão” é a própria escola. Para Nóvoa, os professores são elementos essenciais para se pensar em uma nova escola. Os projetos de formação de professores devem estar sempre articulados com o ambiente no qual os docentes atuam. Assim:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 28)

Com a intenção de compreender melhor a ação e o perfil do profissional docente, Nóvoa (1992) reflete sobre as dimensões pessoais e profissionais do professor. Para ele, a crise de identidade de professores não é alheia a esta evolução que foi separando o eu pessoal e o eu profissional. Assim, para o autor: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Ele reflete que estamos no cerne do processo identitário da profissão docente. Segundo ele a identidade é um lugar de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e estar na profissão, é um processo que necessita de tempo, tempo para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Nóvoa reflete ainda que “a maneira como cada um de nós ensina, está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17). É interessante ainda apontar “as opções que cada um de nós tem de fazer como

professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Refletindo sobre os dizeres do autor em questão, adianto que se relacionam bastante com o que está exposto nos capítulos subsequentes, pois ao se fazer entrevistas, é importante sempre respeitar a identidade, os valores e a forma de agir de cada um, enfim, características que nos fazem seres humanos. Também é importante valorizar as memórias de cada um, considerando que a vida de cada pessoa é o seu patrimônio sagrado independente ou não da valorização histórica.

Agora, partindo-se para a carreira docente de professores do ensino primário, que são o foco deste trabalho, posso citar Gonçalves (1990). Nos dizeres da autora, o percurso profissional do professor é estruturado basicamente em dois planos distintos: o plano de desenvolvimento profissional e o plano da construção da identidade profissional:

O primeiro compreende três perspectivas: a do desenvolvimento pessoal como resultado de um processo de crescimento do indivíduo; a da profissionalização; segundo a qual o desenvolvimento profissional é resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino e aprendizagem; e finalmente, a da socialização, também chamada socialização profissional ou socialização do professor, que se centra na adaptação do professor em seu meio profissional, tanto em meios normativos como interativos. (GONÇALVES, 1990, p. 145)

O segundo plano de análise é o da construção da identidade profissional, isto é, da relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica. (GONÇALVES, 1990, p. 145)

Para a presente pesquisa é muito importante se compreender as etapas da carreira docente e o quadro proposto por Gonçalves (1990) indicado na figura 1, que ilustra muitos aspectos, relacionando os anos de experiência com cada uma das etapas e seus traços marcantes.

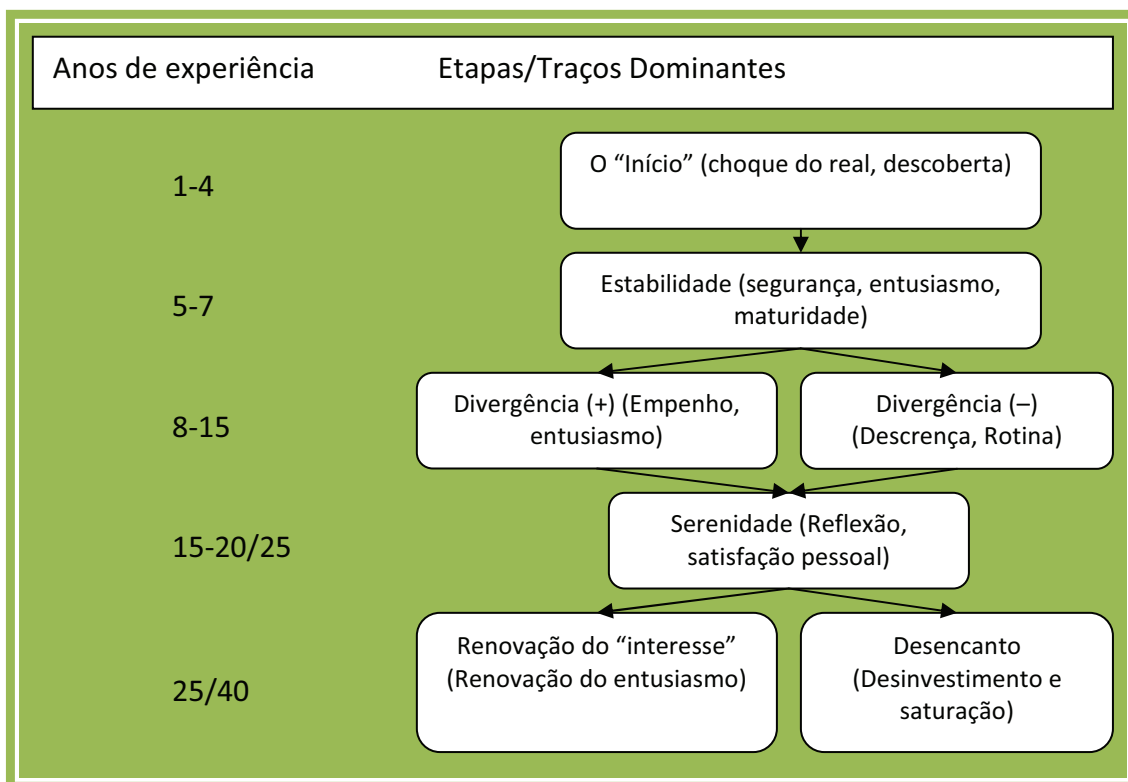


Figura 1 – Etapas da Carreira (GONÇALVES, 1990, p. 163)

Nos anos compreendidos entre 1 e 4 anos, na fase 1 – Início, o docente está ingressando na carreira e se depara com o real, a realidade da possibilidade ou não de emprego e sustentação financeira e a realidade da “descoberta” de um mundo novo na escola, já que até o momento não lhe havia sido devidamente apresentado em seu curso de formação. Gonçalves (1990) nos fala de dois panoramas possíveis. Em um primeiro apresentam-se professoras que se mostram pouco preparadas por seus cursos de formação e que acabam ficando muito perdidas quanto ao que fazer como docentes. Existe ainda o panorama no qual as professoras foram bem preparadas e sentem que não estão tendo dificuldades na profissão, embora sempre indiquem que a realidade é mais complexa que a que lhe foi passada durante a formação.

Na fase 2 – Estabilidade, o docente já percorreu cerca de 5 ou 7 anos de profissão e já se sente confiante. Mesmo que a fase 1 tivesse se mostrado difícil, a maioria dos professores e professoras se sente confortável e com plena capacidade de

gestão do processo de ensino e aprendizagem e uma satisfação profissional superiores às da fase anterior.

Na fase 3 – Divergência, surge uma perda do equilíbrio anterior e este movimento pode pender para o lado positivo ou para o negativo. Após 8 ou 15 anos de magistério algumas professoras persistem na prática de buscar novos conhecimentos para se aprimorarem na profissão, entanto outro grupo de vencidas pelo “cansaço” e com a “saturação” de suas “rotinas”, se mostra descrente quanto ao ofício.

Na fase 4 – Serenidade, as professoras já percorreram de 15 a 25 anos de docência. Ocorre aqui um distanciamento afetivo que ameniza as iniciativas tanto positivas quanto negativas. Assim, muitas vezes se nota certo “conservadorismo”.

Na fase 5 – Renovação do “interesse” e desencanto, as professoras já fizeram todo o percurso profissional e, após 31, 40 anos de trabalho, novamente se dividem em dois grupos divergentes. Gonçalves nos conta em seu relato de pesquisa com professoras que:

Enquanto umas, em menor número, pareciam ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se *entusiasmadas* e desejando “*continuar a aprender coisas novas*”, as restantes demonstraram cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentação¹¹ e, sobretudo, não se sentir já “capazes de ouvir e agüentar crianças”. É a aposentação que, nestes casos, se perspectiva como fim imediato, e profundamente desejado, a atingir (GONÇALVES, 1990, p. 165)

O entendimento dessas fases, por mais que não representem marcos absolutos e infalíveis para se verificar as fases de vida do trabalho de professoras e professores com crianças nos servem de guia para compreendermos melhor muitos dos elementos a serem discutidos nos capítulos seguintes desta dissertação. Por enquanto vamos ficar

¹¹ Em português do Brasil: aposentadoria.

com o último tópico conceitual a ser abordado no presente capítulo que visa a entender a atuação do professor de música na escola.

1.4 O(A) professor(a) de música na escola

Á época da promulgação da Lei 5.692/71 a professora de música Emília d'Aniballe Jannibeli publicou um livro chamado “A musicalização na Escola”, no qual podemos encontrar um amplo repertório de práticas e conceitos que possibilitam uma melhor compreensão da realidade da música na escola da época. Vejamos alguns depoimentos da autora:

Na escola, a música é um dos meios mais eficazes de atingir as crianças e os jovens; influencia-lhes a vida moral, social e espiritual, estabelecendo-lhes uma atmosfera de alegria, ordem, disciplina e entusiasmo indispensáveis em todas as atividades escolares. Principalmente, coopera em alta porcentagem na estrutura da personalidade do futuro adulto, pois, como arte que é, se desenvolve no terreno da emotividade (JANNIBELLI, 1971, p. 22)

Podemos ver que um objetivo forte da música era “enquadrar” a criança na sociedade. A música também era vista como “chamariz” para se estabelecer um maior comprometimento dos alunos e das alunas quando às demais disciplinas e atividades. Além disso, a música também tinha seu papel na formação do indivíduo dando-lhe alegria e desenvolvendo sua emotividade, isso tudo devido à capacidade que a música tem de cativar. Observemos outras palavras da mesma educadora:

O grande valor da música na escola está no fato de ser uma solicitação natural das próprias crianças. Nossos jovens, crianças e adolescentes gostam de Música: gostam de cantar, tocar, marcar ritmos com os dedos, com lápis, régua ou com os pés que atravessam essa movimentação agitada, cuja canalização ordenada é melhor feita pela música. Todos se unem pela música e são dominados pelo seu poder mágico e continuarão a estimá-la”. (JANNIBELLI, 1971, p. 22)

A autora também indica algumas justificativas para a música na escola que à época estava incorporada aos ensinamentos primário e secundário:

A escola, devendo dar oportunidade a todos se manifestarem sob as mais variáveis formas de expressão humana, oferece com a prática da Música, um meio de expressão, tão necessária como falar, escrever ou desenhar. Até mesmo aqueles professores que não dominam por completo o conteúdo, não poderão contestar o valor da Música, como mais eficaz dos meios para conseguir as finalidades educacionais na Escola. (JANNIBELLI, 1971, p. 22)

Para finalizar este breve panorama da época tem-se a figura 2, apresentada por Jannibelli (1971), com os principais objetivos da música na escola, segundo a autora. Lembro que estou falando de idéias aplicadas ainda no contexto anterior à plena aplicação e funcionamento da Lei que retirou a música como disciplina da escola.

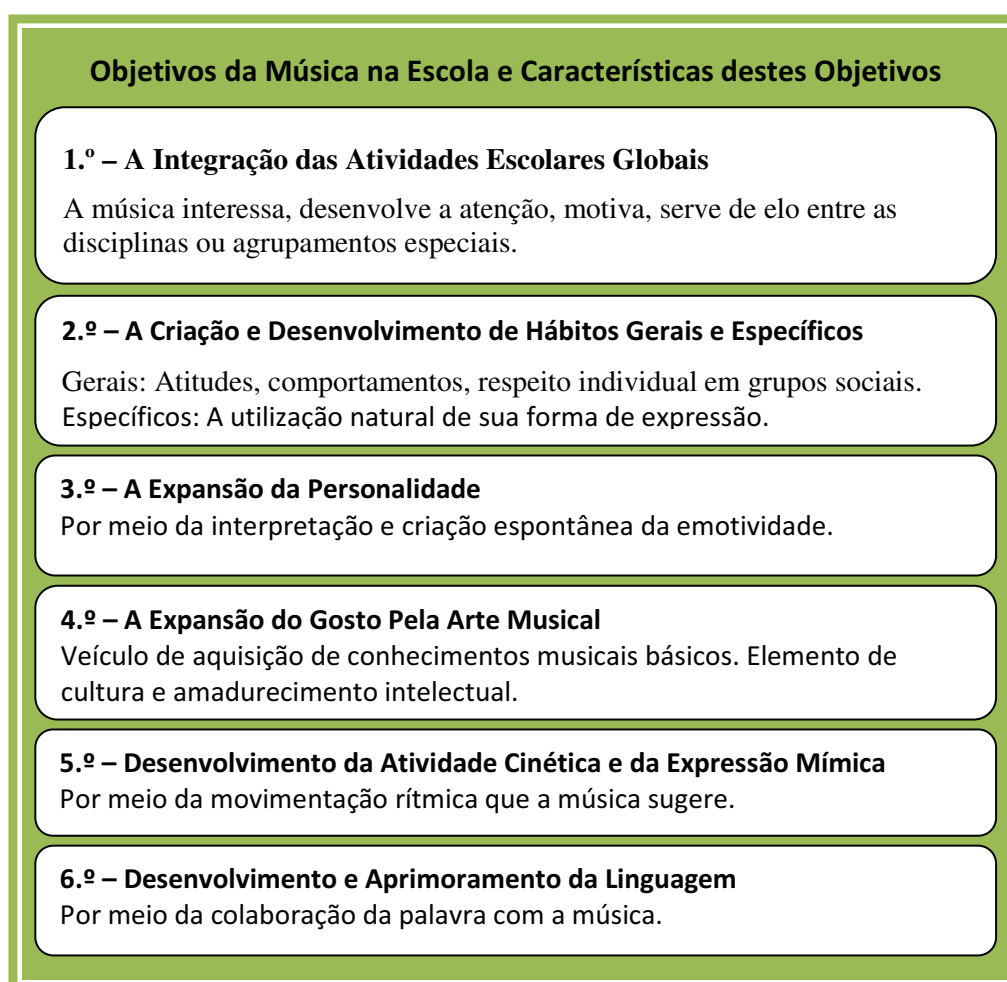


Figura 2 – Objetivos da música na escola. Baseado em Jannibeli (1971, p. 22)

O que se pode notar deste quadro anterior é que quase todos os objetivos são extramusicais, apenas o quarto objetivo se aproxima mais da “música pela música”. Isso

tem ligação com os múltiplos usos da música que, nas palavras de Jesus (2002, p.20), significa que ela “não tem exclusivamente como finalidade formar musicistas e instrumentistas, assim como na escola não se discute que o ensino da matemática ou biologia, entre outras disciplinas, seja para formar matemáticos, biólogos etc.”.

Paralelamente às idéias apresentadas por autores da década de 70 do século passado, é interessante conhecer um pouco do que dizem sobre educação musical alguns autores contemporâneos. Para Jesus:

“A música (...) tem uma importante função social, dentro das escolas ela deve assumir finalidades educacionais promovendo o desenvolvimento global dos educandos, podendo constituir um recurso pedagógico juntamente com as demais áreas de conhecimento reconhecidos e efetivamente presentes na escola, pode também contribuir atribuindo consciência crítica, social e política na interpretação do presente e imaginação da sociedade futura.” (JESUS, 2002 p.11)

Em linhas gerais Jesus (2002), atualmente, não contradiz nada do que Jannibelli via como objetivos da música, mesmo porque está falando genericamente. Isso mostra, porém, que por conta de tantos anos da ausência da disciplina de música nas escolas, muitas das idéias que já estavam cristalizadas no passado poderiam ser retomadas. Na realidade muitos ou a maioria desconhece os benefícios que a música traz para a escola. Considerando essa idéia, segundo Joly (2003):

É sabido que, no contexto educacional brasileiro, é ainda reduzido o número de pais e professores, entre outros, que conhecem e compreendem o valor da música no processo da educação da criança. Para que exista a valorização da educação musical é necessário que haja um esforço para que a música e as outras artes sejam incluídas nos currículos da educação básica, não apenas pelo seu valor intrínseco, mas também por serem elementos fundamentais na formação de um indivíduo educado e consciente. (JOLY, 2003, p.113)

Na fala de Joly (2003, p. 113) uma valorização do que se chamou anteriormente de “música pela música”, para ela são “elementos fundamentais” para o indivíduo. Outro acréscimo que se pode ver é que “o desenvolvimento musical está relacionado

com outros processos de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal.”

Conforme Jesus (2002, p.22), todo o ensino musical e suas concepções e metodologias “têm sido fortemente repensados e redimensionados visando a formar não apenas ‘tocadores’ instrumentistas, musicistas, mas focalizando aspectos e objetivos mais abrangentes da constituição humana”, elementos como: “desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, entre outros”.

Durante todos esses anos passados o valor real da música tem sido menosprezado, sendo submetido a critérios econômicos ou sociais que acabam por destinar à musica duas situações opostas, ambos errôneas: uma é ver a música como símbolo de “status”¹², conforme Joly (2003), e a outra é vê-la como elemento de diversão ou distração, pouco útil à sociedade. Em qualquer um desses casos, “não se considera o potencial educativo do ensino de música para a formação integral do aluno.”

Ainda, segundo Joly:

A atividade musical, em geral, está à disposição dos aspectos promocionais das escolas, com o objetivo de preparar um repertório musical para ser apresentado em comemorações cívicas e religiosas. No entanto, esse tipo de prática tem pouca ou nenhuma relação com os objetivos da educação musical e reflete uma defasagem no processo de desenvolvimento e reconhecimento da área musical em relação às outras áreas do conhecimento. (JOLY, 2003, p.117)

Sobre como a música pode desenvolver o seu papel na sala de aula Joly (2003, p. 118) indica que ela pode ser realizada de inúmeras maneiras para enriquecer a experiência da criança. E cita o seguinte exemplo: “Se o professor tocar ou cantar diversas músicas em diferentes situações durante todo o dia escolar, a criança assimila

¹² “O enfoque na questão da educação em arte sua veiculação através da escola assumindo uma função social e que não é vista apenas como entretenimento, parte de pressupostos de que por inúmeros fatores, a área encontra-se em desvantagem e desvalorização comparadas às outras áreas de conhecimentos, e desta forma, preserva a noção de que ainda é um ramo destinado aos que possuem maiores habilidades ou à elite.” (JESUS, 2002 p.15)

outras situações de aprendizagem, tais como habilidades sociais e estruturas de linguagem”.

A educadora prossegue com outros exemplos:

O professor também pode desenvolver uma pesquisa de sons e diferentes tipos de música que fazem parte da história de vida de cada um de seus alunos. Trazer a cultura específica de um grupo para compartilhar e refletir sobre ela poderá motivar o aluno a ouvir música por si só e prestar atenção aos sons que estão à sua volta. Muitas crianças poderão sentir-se motivadas a se movimentar enquanto ouvem determinado tipo de música e o professor poderá lançar mão desse recurso para fazer seu aluno se expressar musicalmente por meio dos movimentos corporais. (JOLY, 2003, p.119)

Joly apresenta também algumas possibilidades da prática musical na escola que só se tornaram viáveis com os avanços tecnológicos das últimas décadas quando fala que:

Há diferentes maneiras de o professor encorajar as crianças a vivenciar música: cantar junto com os alunos; ouvir e gravar, se possível, as canções executadas por eles; dançar com a criança enquanto ouve música; tocar um instrumento (ou reproduzir música de CDs ou fitas) para acompanhar as atividades das crianças enquanto elas se movimentam, brincam, escrevem, desenham, etc. Nesse caso, o melhor é que as atividades diferenciadas sejam uma proposta integrada com a música.” (JOLY, 2003, p.119)

Especificamente sobre o professor ou a professora de música, Joly (2003, p.122), traz algumas contribuições. Os professores e professoras devem ser “curiosos”, e atentarem para seu grupo de alunos e para cada um individualmente. Isso possibilita “um processo de reflexão do professor” que gera uma “poderosa forma de pedagogia”, ou seja, para cada ação do professor existe um momento de reflexão de forma contínua. O professor não tem que se ver apenas como um reproduzidor de rotinas e sim alguém que está atento ao que faz e ao que são seus alunos como pessoas. Segundo Joly:

“É importante que o professor de música saiba estimular a sensibilidade do aluno, de maneira que ele aprenda música naturalmente, tal como realiza outras aprendizagens inerentes ao seu desenvolvimento natural. A criança percebe e maneja unidades musicais com a percepção que tem do mundo sonoro que a rodeia.” (JOLY, 2003, p.122)

Ainda para Joly (2003, p. 122), os professores e professoras devem, também, saber “que o ensino de música é mais do que ensinar habilidades musicais básicas às crianças, e mais do que ‘aplicar técnicas de musicalização’ [...] para todo tipo de criança e situação de ensino”. Esta é uma prática que tem sido comum, pois a formação desses profissionais tem sido deficitária. Muitas vezes, apenas por terem adquirido material didático atrativo os professores se sentem, “erroneamente capazes de ensinar música para crianças, tendo como referencial apenas um conjunto de procedimentos que inclui jogos e brincadeiras”. O que lhes falta é uma capacidade de “planejar, executar e avaliar adequadamente um programa de ensino que promova o desenvolvimento musical dos alunos.”

Entre as características do professor Joly (2003, p.124) apresenta as seguintes: Conhecimento do aluno e da matéria, preparação pedagógica, autoconhecimento, cultura abrangente. Com isso os alunos são sensibilizados e “sentem a capacidade e o envolvimento do professor”, o que resulta em um bom ambiente de aula. “É importante que elos sejam estabelecidos e que haja uma cumplicidade crescente entre professor e alunos pra que a sala de aula seja acolhedora, segura e que integre professor, alunos e conhecimento.”

1.5 Definições da Pesquisa

“... Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes...”¹³

Paulo Freire

¹³ Trecho da Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000, p.33).

Esta pesquisa trata de memórias de professoras de música que atuaram em escolas do interior de São Paulo, e que lecionavam quando ensino de música era obrigatório (de 1930 a 1971) e que vivenciaram os momentos de transição e adaptação ao extinguir-se o ensino de música nas escolas, substituído que foi pela disciplina de educação artística.

Mas como esta pesquisa dialoga com a linha de pesquisa Práticas Sociais¹⁴, antes de responder a esta indagação cito SILVA et al. (2005), quando falam de práticas sociais.

“Práticas sociais podem se constituir em ações de grupos e comunidades que visam à transformação de realidades que identificam como injustas, discriminatórias, opressivas. Podem também se direcionar a manutenção de iniquidades, à renovação de critérios para dividir as pessoas em “mais” e em “menos” humanas, com mais e menos poder, muitas vezes sob um manto de falsa generosidade, que encobre o desejo de subjugar, negar a humanidade de cada pessoa, conforme alerta Freire, na Pedagogia do Oprimido (...).” (SILVA et al., 2005; p. 10)

Observada esta citação, e respondendo àquela indagação inicial, vê-se que a presente pesquisa é uma ação que se volta para o passado para buscar respostas atuais sobre ele e trazer essas informações aos educadores musicais presentes e futuros. Repensando o passado podemos ter mais subsídios para identificar situações injustas, discriminatórias e opressivas, tanto da época passada quanto da atual, porque essas realidades opressivas tendem a se manter ou apenas ganhar outros tons. Observa-se ainda que muito do que foi vivenciado pelas professoras de música, colaboradoras desta pesquisa, mostra situações nas quais elas foram subjugadas, negadas em sua humanidade individual, sob “um manto de falsa generosidade”. Tudo isso, enfim, se enquadra com a linha de pesquisa desta dissertação.

¹⁴ Práticas Sociais são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para passar as normas da vida, de manutenção ou transformação da sociedade. Normas para garantir a sobrevivência. A tradição dos grupos é passada em práticas sociais, a manutenção da saúde é passada em práticas sociais.” (SILVA, 2004, p. 1).

Ainda nesse sentido, a atenção dada à memória de professoras que vivenciaram, em suas vidas, estas injustiças e desequilíbrios promovidos por imposição legal através da lei 5692/71, relaciona-se com o que Freire (2000) escreveu:

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irreversível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar Reduzida à ação de viabilizar o já determinado a política perde o sentido da luta pela concretização de sonhos diferentes. (FREIRE, 2000, p.55)

Esta é uma lição que cada um de nós deve levar em nossas vidas como educadoras ou educadores: não devemos aceitar imposições que venham de fora como algo natural. Devemos primar por uma ação mais coletiva e dialógica, tanto na vida social quando no exercício profissional.

Conhecer a trajetória de vida profissional de professoras ou professores, atores e atrizes sociais dessa época passada, pode ser interessante na construção de um conhecimento sobre educação e educação musical, que pode abrir janelas e trazer um pouco de luz para a compreensão de processos políticos, sociais, culturais e artísticos mais contemporâneos. Dessa forma, não é intenção, também, conhecer as memórias de pessoas reconhecidas nacionalmente, mas sim ouvir as memórias de professoras que atuaram em suas próprias comunidades, em cidades do interior paulista, e que tiveram reconhecimento local por seu trabalho desenvolvido como professoras de música. Memórias de pessoas comuns que, à primeira vista, parecem se misturar com a multidão de professores e professoras brasileiras, mas que um ouvido atento e um tempo disponível para ouvir e compartilhar podem trazer à tona experiências sensíveis e significativas para a compreensão do ambiente educativo brasileiro, em especial aquele que diz respeito à música e à cultura.

É, no intuito de associar aspectos que possam ser representativos de um pequeno recorte dessas “educações musicais” brasileiras, que esta pesquisa tenta unir memórias de professoras com o campo da educação musical. Diante disso, as palavras orientadoras da pesquisa parecem então surgir para, justamente, delinear, limitar, imprimir cores a um estudo que fale de lembranças de professores – sua formação e carreira – de música, de escola, de pessoas com suas paixões, realizações, frustrações, alegrias, tristezas. O tempo, o espaço e o ambiente também ajudam a delimitar e definir olhares que, depois de organizados e explicitados, podem auxiliar o leitor a compreender o que foi um pequeno pedaço de um tipo de educação musical que ocorreu em determinado tempo e lugar do Brasil.

Pesquisar um pouco sobre lembranças, já re-coloridas pelo tempo, de professoras de música que começaram a atuar em escolas da rede pública ou particular de ensino em meados dos anos 50, no século XX, em cidades do interior do estado de São Paulo, considerando ainda que essas professoras passaram por um momento de transição significativo, em que a música passa de disciplina obrigatória para conteúdo dentro da disciplina de Educação Artística, parece ser importante no momento em que a lei 11.769/2008 volta como projeto de lei que regulamenta novamente o ensino de música no currículo escolar.

Toda pesquisa parte de uma curiosidade do pesquisador ou pesquisadora e, para melhor compreensão do leitor, descrevo a questão orientadora do estudo e os objetivos para tentar respondê-la.

Questão de Pesquisa

- ❖ Em que medida as memórias de algumas professoras de música, que lecionaram em escolas públicas e privadas no momento em que a música era disciplina obrigatória no currículo escolar, podem contribuir para

ampliar as possibilidades de compreensão de processos que incluam a música nos ambientes escolares?

Objetivos Específicos

- ❖ Descrever memórias de professoras de música quando o ensino de música era obrigatório.
- ❖ Manter vivas e dar significado à história e às memórias das professoras.
- ❖ Conhecer as percepções de professoras de música quando se extinguiu o ensino de música na escola.
- ❖ Identificar a importância da música para a formação dos alunos e alunas do ensino escolar na percepção dessas professoras de música.

CAPÍTULO 2

ESCOLHENDO LINHAS, FIOS, CORES E TEXTURAS PARA TECER: ASPECTOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA



Erlenne Jensen Dokkedal tocando no recital de formatura em piano; regendo o coral da comunidade; a pesquisadora e Erlenne Jensen Dokkedal

“Saber com o outro significa que a pesquisa científica não deve ser pensada e colocada em prática como um momento único ou isolado, em nome e a serviço de qualquer interesse em adquirir poder por meio da ciência. Ela não deve ser realizada apenas a serviço do fortalecimento de paradigmas de conhecimento e, menos ainda, da exclusiva progressão individual de carreiras acadêmicas. Ao contrário, deve ser vivida como um momento de fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana, levada a efeito por meio da ciência”.

(Brandão, 2003)

CAPÍTULO 2 – Escolhendo linhas, fios, cores e texturas para tecer: aspectos metodológicos na construção da pesquisa

2.1 Tipo de pesquisa

Nesta investigação educacional optei pela pesquisa qualitativa. Alves-Mazzotti e Gewandszajder situam o pensamento de Patton (1986) como o que melhor capta a generalidade das muitas teorias da década de 1980 sobre a caracterização do paradigma qualitativo em ciências sociais. Segundo esses autores, Patton diz que:

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem intuitiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 10)

Ao buscar enxergar esta investigação a partir do prisma da pesquisa qualitativa, entendi que a observação dos sujeitos e minha relação com o objeto de estudo estão plenamente pautados e apoiados na visão holística, por conta das interrelações presentes no contexto histórico focado. Uma vez que captei o conjunto de significados ao meu alcance, pela coleta de dados, percebi que a interação com as colaboradoras desta pesquisa potencializava naturalmente a abordagem intuitiva. Essa abordagem provocou

em mim significativas reflexões acerca do trabalho docente em educação musical ocorrido em época passada e na atualidade, levando-me ao olhar de investigadora naturalística por estar distante da intervenção no contexto histórico estudado.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002p. 65), “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Sobre este aspecto destacaria a importância que tem o olhar intuitivo do pesquisador ao se deparar com a quantidade considerável de informações e de dados que são gerados numa entrevista qualitativa. Essas intuições provindas da entrevista qualitativa, segundo Bauer e Gaskell, podem ajudar no melhor entendimento dessa coleta e da interpretação de seus dados.

2.2 História oral

O método de história oral foi escolhido por possuir algumas características, entre elas a de consistir na realização de entrevistas com pessoas que podem relatar, por meio de sua vivência na História contemporânea, acontecimentos, situações, formas de vida etc. Como salienta Alberti, a história oral é:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (ALBERTI, 1989, P.52)

Sobre as pesquisas que utilizam o método de história oral Almeida acrescenta:

O trabalho com os registros orais tem demonstrado uma riqueza sempre crescente, requerendo uma interlocução com outras disciplinas das ciências sociais e lançando luz sobre debates a respeito da própria produção das fontes, da relação pesquisador/pesquisado e do diálogo história/memória, o que, com frequência, tem exigido remodelagens conceituais e redimensionamentos no escopo das pesquisas. (ALMEIDA, 2005, p. 01)

No caso desta pesquisa, por meio da história oral busquei descrever e analisar a trajetória docente e a prática pedagógica de quatro professoras de música que atuaram em cidades do interior de São Paulo no período em que o ensino de música era obrigatório. A valorização da memória das professoras é parte essencial desta pesquisa. Nesse sentido, justifico a escolha dessa metodologia.

A partir dessas definições observei dois pontos a serem realizados: a minha apropriação da metodologia da pesquisa a ser utilizada, e também a busca das professoras de música que fariam parte da minha pesquisa. Sobre método Fanchin (2005, p. 28) diz que “é a forma de se proceder ao longo de um caminho. Na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que dispõem em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista para alcançar um objetivo ao longo de um percurso”. Assim, método pode ser definido como uma série de regras para tentar resolver determinado problema; porém, essas regras não são infalíveis, tampouco mais relevantes que a imaginação, a intuição e a criatividade do cientista.

Dentro desse panorama metodológico a história oral mostrou-se a mais adequada à minha pesquisa e vi nela a oportunidade para pessoas não famosas, que não tiveram um reconhecimento acadêmico ou profissional, ou pessoas esquecidas pela história, terem possibilidade de evidenciar sua construção de conhecimento no meio acadêmico¹⁶.

Segundo Paul Thompson (2002, p. 20) “A História Oral é tão velha quanto a própria História”. Mas o que é ela? Para Freitas (2002) “é um método de pesquisa que

¹⁶ Antes de me apropriar dessas idéias eu pensava que entrevistar educadores famosos e que tivessem reconhecimento profissional em nível nacional seria mais interessante. Entretanto, optei por entrevistar pessoas que nunca foram entrevistadas, que não tiveram trabalhos tão reconhecidos, mas que, nem por isso, têm menos valor – já que, ao exercerem sua profissão, cumpriram uma grande missão e, sem dúvida, através de suas histórias, elas têm muito a ensinar e a contribuir para a formação de futuros profissionais da área.

utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre sujeitos no registro de narrativas da experiência humana”. A história oral pode ser dividida em três gêneros ou modalidades: tradição oral, história de vida, e história oral temática.

Uma das primeiras grandes experiências com a História Oral, no Brasil, ocorreu no Museu da Imagem e do Som, em 1971. Ainda hoje, no Brasil, há grupos de pesquisadores que não aceitam a História Oral, alegando inconfiabilidade das fontes orais; outros veem a fotografia, a caricatura, a carta, o diário, assim como o depoimento oral, como fontes de valor histórico; outros, ainda, acreditam que essas fontes têm que ser comparadas com fontes oficiais para que se constate a veracidade das informações. Contrapondo-se a este pensamento, Freitas (2002) diz que: “A História Oral fornece documentação para reconstruir o passado recente, pois o contemporâneo é também história. A História Oral legitima a história do presente, pois a história foi, durante muito tempo, relegada ao passado” (p. 47). A autora continua dizendo:

A História Oral pressupõe projeto, pesquisa, técnica de entrevista, postura ética com relação ao entrevistado, ao que foi dito. Aliás, saber ouvir é a característica fundamental do oralista. O entrevistador não é passivo e nem neutro, na medida em que, com suas perguntas, ele participa, dirige o processo da entrevista, prepara o roteiro, seleciona as perguntas e introduz questões e temas a serem abordados pelo entrevistado. O documento final é o resultado de um diálogo entre pesquisador e pesquisado. (FREITAS, 2002, p.77)

Segundo Bosi (1979, p.25) a memória oral é um condão precioso para quem deseja a crônica do cotidiano. Valoriza a palavra dos velhos, das mulheres, dos trabalhadores manuais, estes todos excluídos da história ensinada na escola. Ainda, segundo a autora, somos especialmente advertidos sobre a memória dos velhos: as lembranças dos velhos são como um mediador entre a nossa geração e a geração que testemunhou o passado; são nossa ligação viva com o passado.

A valorização da memória das professoras é parte essencial da realização desta investigação. Nesse sentido, justifica-se a escolha dessa metodologia uma vez que ela assume o papel de:

(...) um instrumento privilegiado para recuperar memórias e resgatar experiências de histórias vividas, tem sido amplamente utilizada por esses setores e alçada à condição de uma disciplina. Nesse caso a coleta de depoimentos e sua publicação transformam-se em um fim e si mesmo e não devem ser submetidos à análise crítica da investigação histórica. (ALBERTI, 1989, p. 326)

2.3 Colaboradoras desta pesquisa

Neste item descrevo como foram definidas as participantes da pesquisa. Procurei por profissionais que: lecionaram em escolas do interior de São Paulo na época em que o ensino de música era obrigatório no currículo escolar; que viveram a transição no momento em que esse ensino deixou de ser obrigatório; e que estavam disponíveis ou ao alcance das possibilidades de deslocamento desta pesquisadora.

Inicialmente, não tinha intenção de entrevistar apenas mulheres, mas é que naturalmente só recebi indicação de profissionais da área de música do sexo feminino. Quanto à quantidade de participantes para a minha pesquisa, optei por entrevistar apenas quatro professoras para que pudesse ter condições de levantar e analisar os dados.

As professoras de música, colaboradoras desta pesquisa, que tive o prazer de conhecer e com quem tive o prazer de trabalhar, preferiram que seus nomes fossem divulgados.

2.4 Caracterização das participantes

A ficha a seguir apresenta o nome, a idade, o local de atuação e o período de atuação profissional como professora de música de cada uma das colaboradoras da pesquisa.

Ficha de caracterização das colaboradoras da pesquisa

Nome: Wirley Sampaio ¹⁷

Idade: 79 anos

Local de atuação: São Carlos – SP (Na rede pública de ensino)

Período de atuação profissional: 1954–1971

Não continuou atuando musicalmente.

Nome: Aracy Maria Zago (Irmã Hermínia) ¹⁸

Idade: 78 anos

Local de atuação: Rio Claro – SP (Em escola particular, confessional)

Período de atuação profissional: 1952–1983

Continua atuando até hoje com a música como atividade extraclasse. Rege três corais, um infantil, um jovem e um adulto.

¹⁷ Conheci a D. Wirley através de uma pessoa participante da Orquestra Experimental da UFSCar. Desde o primeiro contato telefônico, em 20/04/2008 ela se mostrou muito solícita e simpática. A entrevista ocorreu em sua residência, na cidade de São Carlos-SP, quatro dias depois pela manhã.

¹⁸ O encontro com Irmã Hermínia se deu por meio de um professor do mestrado. Após o término de uma aula comentei que meu projeto de pesquisa era entrevistar professoras de música que deram aula no período em que o ensino de música era obrigatório e, em resposta, ele me disse que no colégio Puríssimo Coração de Maria, na Cidade de Rio Claro, havia uma Irmã com a qual sua filha havia estudado música na infância. No dia anterior à entrevista, ao primeiro contato por telefone, ela se colocou à disposição para contribuir com o que fosse preciso. Assim, na tarde do dia 01/07/2008 nos encontramos em sua residência na cidade de Rio Claro-SP.

Nome: Erlenne Jensen Dokkedal¹⁹

Idade: 73 anos

Local de atuação: Araraquara – SP (Na rede pública de ensino)

Período de atuação profissional: 1963–1986

Ainda rege um coral que recentemente completou 23 anos sob sua regência.

Nome: Norma Pommer Arrais²⁰

Idade: 70 anos

Local de atuação: Leme – SP (Na rede pública de ensino)

Período de atuação profissional: 1964–1987

Deixou de dar aulas ao perceber que o ensino de música iria deixar de ser obrigatório, fez faculdade de letras modificando assim o seu foco docente. Ainda toca piano, apresenta-se em saraus²¹, fazendo solos e acompanhamentos.

Cada uma das professoras conheci de maneira diferente e, no momento em que me apresentei e fiz o convite para participarem da pesquisa, sempre fui tratada com muito acolhimento, simpatia e valorizada por elas pelo meu papel de pesquisadora. Pude perceber também a satisfação por parte delas de serem convidadas a participar da pesquisa. Durante os contatos anteriores expliquei que seriam realizadas entrevistas.

¹⁹ No dia 12/12/2007, em uma apresentação do coro do projeto Música em Movimento, formado por professoras da Rede Municipal de Ensino de São Carlos, do qual eu participava conheci D. Erlenne. Antes da apresentação, quando ainda não estávamos em formação, uma senhora, sentada ao meu lado, e que fazia parte da platéia, pediu gentilmente para olhar minha pasta de música, por curiosidade. Após olhar as partituras entregou-me a pasta disse sorrindo: “Eu sou professora de música, também trabalho com coral”. Ela disse que era de Araraquara e ainda dava aulas de música desde o período em que o ensino de música era obrigatório.

²⁰ O primeiro contato com D. Norma aconteceu no dia 25/08/07 ao participar de um sarau na cidade de Leme-SP, no qual a orientadora sugeriu que D. Norma poderia trazer contribuições significativas para a pesquisa. Ao ser apresentada a ela apresentei-me como pesquisadora e ela mostrou interesse em participar da pesquisa. A entrevista foi realizada em Leme, no dia 04/07/08, onde conversamos sobre sua carreira, dificuldades e vitórias.

²¹ Um sarau (do latim *seranus*, através do galego *serao*) é um evento cultural ou musical realizado geralmente em casa particular onde as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente. Um sarau pode envolver dança, poesia, leitura de livros, música acústica e também outras formas de arte como pintura e teatro. disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sarau>. Acesso em 14/12/2008

Falei também sobre o termo de consentimento e que elas poderiam ficar à vontade para desistir da pesquisa.

Todas preencheram as necessidades e possibilidades desta pesquisa indicadas anteriormente, assinaram, assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver o anexo 1) e consentiram que seus nomes e registros fotográficos fossem divulgados.

2.5 Instrumento de coleta de dados

Neste item comento um pouco mais sobre o instrumento de coleta de dados da pesquisa, que foi a entrevista. A entrevista pode ser entendida como uma técnica que consiste na aproximação intencional do pesquisador com o pesquisado, a fim de fazer perguntas pertinentes cujos dados coletados são primordiais para a investigação. Entre os tipos de entrevistas existentes, optei por utilizar a entrevista semiestruturada. Segundo Marques esse tipo de entrevista:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (MARQUES, 2006, p. 01)

Para a realização das entrevistas com as professoras foi organizado um roteiro conforme descrito por Eclea Bosi e António Nóvoa, o qual serviu como ponto de referência para que as informações básicas não fossem esquecidas no momento da entrevista. Vale complementar que, de acordo com Ferreira (2002), quando se faz uso do método de história oral em uma perspectiva que privilegia o estudo das representações e se atribui um papel central às relações entre memória e história:

A elaboração dos roteiros e a realização das entrevistas não estão essencialmente voltadas para a checagem das informações e para a apresentação de elementos que possam se constituir em contraprova, de maneira a confirmar ou contestar os depoimentos obtidos. As distorções da memória podem se revelar mais um recurso do que um problema, já que a veracidade dos depoimentos não é a preocupação central. (FERREIRA 2002, p. 328)

Compreendendo que a história não se faz apenas de documentos escritos, mas também pela descrição das histórias e memórias coletivas, tendo a lembrança como suporte, a história oral fornece documentação para reconstituir o passado recente, privilegia a voz dos indivíduos, dando oportunidade a diferentes pessoas muitas vezes esquecidas na história. Além disso, pode ser utilizada fora dos limites da cultura acadêmica.

Antes de iniciar cada entrevista, busquei criar uma aproximação, dando às professoras um vasinho de planta como presente e propondo diálogos que necessariamente não tivessem a ver com a pesquisa. Procurei falar da pesquisa antes de realmente começar a gravar, li anteriormente todas as perguntas que faria, expliquei alguma dúvida que eventualmente poderia aparecer. Com uma das professoras até tomei um cafezinho, já na casa de outra eu participei de uma festa de confraternização que estava acontecendo no momento.

As entrevistas realizadas com as professoras de música colaboradoras desta pesquisa tiveram, mais ou menos, a duração de três horas cada uma. Antes de elas aceitarem participar da entrevista expliquei sobre a relevância de levantar aqueles dados e que lhes daria o retorno sobre todo o trabalho. As gravações foram feitas com gravador comum e MP3. As perguntas foram construídas seguindo o referencial teórico de autores que trabalham com memória e formação de professores, autores referenciais da linha e outros específicos da área de educação musical.

Durante as entrevistas busquei em alguns momentos refazer sutilmente aspectos das questões para focalizar bem os pontos da pesquisa, uma vez que as colaboradoras em algumas perguntas respondiam algo totalmente distinto do foco. Posso dizer que gostei muito de ouvi-las relatando as suas memórias, pois ficava evidente a vontade que tinham em contribuir da melhor maneira possível para a realização da pesquisa em questão. Elas respondiam às perguntas de forma generosa, ficando à vontade para relatar conforme fossem recordando os momentos relevantes relativos às perguntas. Ao encerrar cada entrevista eu agradecia a participação e a disposição de colaborarem com a pesquisa e enfatizava a minha alegria de compartilhar com elas aqueles momentos. Da parte das participantes também senti em todas um acolhimento muito grande como se nos conhecêssemos há anos.

As transcrições das entrevistas foram feitas cuidadosamente, as gravações foram ouvidas várias vezes até me certificar de que estavam totalmente de acordo com o que as professoras falaram. A adequação oral para o escrito foi feita buscando respeitar ao máximo a maneira pessoal de cada uma das colaboradoras desta pesquisa, lembrando que uma transcrição integral conforme se fala seria difícil entender no texto escrito, já que se trata de uma linguagem coloquial, cheia de maneirismos. A adequação do texto para a leitura também foi feita respeitando ao máximo a expressão de cada uma das entrevistadas. Procurei corrigir alguns aspectos da forma mais sutil possível, para que apenas ficasse mais fácil o entendimento do leitor.

2.6 A organização dos dados

Minayo (1994, p. 69) indica três finalidades, complementares entre si, para a etapa de análise dos dados de uma pesquisa:

1. “Estabelecer uma compreensão dos dados coletados”;
2. “Confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas”;
3. “Ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte”.

Um termo-chave para a análise dos dados é o chamado de “categoria”, que se refere à aglutinação de elementos que possuam aspectos em comum. Desse modo as categorias acabam por estabelecer relações de idéias e conceitos. Para o estabelecimento das classificações que resultam em uma categoria, devem ser utilizados três princípios (p. 72): “o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação”, “um conjunto de categorias deve ser exaustivo” (todos os elementos devem encontrar classificação em alguma das categorias do conjunto) e “as categorias devem ser exclusivas” (um elemento não pode pertencer a mais de uma categoria).

Nesta pesquisa os dados levantados foram analisados cuidadosamente e classificados por categoria buscando, através do referencial teórico e metodológico, responder à questão da pesquisa. Para a organização dos dados, as entrevistas foram lidas e relidas e nesse processo de leitura, foram selecionados trechos das falas das professoras que pareciam ser de mesma natureza. O recorte dessas falas foi colocado lado a lado, em quadros cujos títulos indicam a natureza das relações pessoais ou profissionais das professoras. Algumas categorias temáticas (tais como: “a influência da

família na formação do gosto musical”, “trajetórias na formação inicial em música”, “momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas”, “visões do papel da música na escola”, “momentos de mudança na carreira”, entre outros) foram organizadas lado a lado nos quadros que mostram as falas das professoras sobre cada uma dessas temáticas. A seguir, cada um dos quadros foi descrito de maneira objetiva e uma discussão com a literatura foi desenvolvida para que cada um dos temas e suas interfaces ganhassem significado para a construção do conhecimento da pesquisa. O capítulo seguinte mostra esses resultados.

CAPÍTULO 3

MEMÓRIAS: TRANÇANDO OS FIOS DE DIFERENTES HISTÓRIAS DAS PROFESSORAS DE MÚSICA



Norma Pommer Arrais com o coral da escola; Norma Pommer Arrais e a pesquisadora; Norma Pommer Arrais tocando no recital de formatura em piano

“O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não houvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume”.

Paulo Freire (1979)

CAPÍTULO 3 – Memórias: trançando os fios de diferentes histórias das professoras de música

3.1 Resultados

Buscando responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos, as entrevistas foram transcritas, assim como também foi realizada a classificação das verbalizações das professoras a partir da tentativa de encontrar elementos comuns para elaboração de algumas categorias temáticas. As categorias a que cheguei são as seguintes:

1. Influência recebida de suas famílias na formação do gosto musical;
2. Trajetórias na formação inicial em música;
3. Formação profissional na área de música;
4. Ingresso na profissão docente;
5. A proposta do projeto de Villa-Lobos;
6. Valorização profissional do professor de música em relação aos outros profissionais da época;
7. Incentivos na formação continuada do docente de música;
8. Momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas;
9. Visões do papel da música na escola;
10. A importância da música na vida pessoal;
11. Como era a valorização do ensino de música na comunidade;

12. Envolvimentos dos alunos nas práticas musicais;
13. Alunos que se destacaram e seguiram a carreira musical;
14. Relação com os outros colegas professores;
15. Melhores momentos da carreira;
16. Piores momentos da carreira;
17. Momentos de mudança na carreira;
18. Sobre a volta do ensino de música nas escolas.

Com o intuito de facilitar a análise foram utilizados quadros com as opiniões de cada uma das colaboradoras da pesquisa. Um quadro para cada categoria de análise contendo fragmentos da transcrição das entrevistas.

No Quadro 1 são apresentados os trechos de verbalizações das falas transcritas das colaboradoras da pesquisa sobre a **influência recebida de suas famílias na formação do gosto musical**.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“... eu tinha quatro anos de idade quando comecei a estudar piano com minha mãe... e eu sempre gostei de piano”.</p> <p>“... a minha mãe na juventude tocava um pouco de violino... ela sempre foi afinada, tinha uma voz muito boa, estava sempre alegre e cantando e nós seguimos”.</p>	<p>“... nasci numa família que gostava de música...”</p> <p>“... meus avós e meus pais importavam aqueles discos bem pesados, então, através daqueles gramofones eu escutava e cantava todas as noites com meus avós, meus pais, meus irmãozinhos... era o nosso lazer preferido”.</p>	<p>“... desde criança eu tinha paixão por música, acho que influenciada pela mamãe, ela gostava muito de ouvir rádio, ela gostava de óperas, gostava de cantar, ela tinha um caderninho com letras de música, e eu fiquei apaixonada por piano...”</p>	<p>“... meu pai gostava de música e pôs a minha irmã para aprender violino”.</p> <p>“... desde menina eu acompanhava minha irmã Neide nas aulas de violino... só que eu ficava prestando atenção na sala ao lado onde havia um professor que ensinava piano”.</p>

Quadro 1 – Influência recebida de suas famílias na formação do gosto musical

Conforme as verbalizações das professoras, transcritas neste quadro, percebe-se que o ambiente musical familiar é capaz de estimular o gosto pela música. Nota-se que

existia uma relação agradável construída com a música por meio dos incentivos e das práticas musicais que elas vivenciavam no seio familiar. No caso específico dessas professoras, através do convívio familiar, a partilha e a troca de experiência do gosto musical estimularam e influenciaram na busca pela aprendizagem musical.

Podemos observar que no caso dessas professoras, as famílias foram um dos contextos específicos de formação do gosto musical. Enquanto em uma família a aprendizagem musical começava pelas mãos da mãe, na outra, a mãe tinha registrado em um pequeno caderno, letras de músicas da época. O rádio, o gramofone, o cantar e escutar música em família constituíram o ambiente familiar de três das professoras.

Com relação à D. Norma, embora não haja relatos de encontros familiares envolvidos pela música, havia um investimento musical na formação dos filhos. Nessa professora, o gosto pela música foi desenvolvido enquanto assistia às aulas de violino frequentadas por sua irmã e ouvia o som do piano na sala ao lado. Esse tipo de vivência despertou paulatinamente seu interesse em estudar piano.

De acordo com Russel (2006), as pessoas aprendem na comunidade com os outros quando estão engajadas em atividades significativas, valorizadas pelas pessoas que nos são importantes. Grande parte das pessoas possui habilidades musicais e, com o apoio dos familiares ou da comunidade, pode cultivá-las de alguma maneira. O processo de aprender em conjunto, em grupos que se constituem de adultos e crianças pertencentes a uma mesma família, tribo, grupo ou comunidade, garante um significado e uma evolução natural desse aprendizado. No caso desta pesquisa, para a maioria das colaboradoras, a família foi o primeiro núcleo comunitário onde se deu a aprendizagem musical.

Nota-se que existia uma relação motivadora construída com a música por meio dos incentivos e das práticas musicais que as professoras vivenciavam no seio familiar. Devido a essa influência é possível constatar que o vínculo que elas criaram com a música foi forte a ponto de, posteriormente, escolherem a música como foco profissional. Dessa forma é possível afirmar que as experiências das professoras de música participantes desta pesquisa mostram que a família pode ser considerada como um espaço encorajador das primeiras experiências musicais, as quais podem depois ser transformadas em projetos de vida.

Afirma ainda Russel (2006) que na sua infância, ao vivenciar atividades musicais na companhia de seus pais e avós, percebia, instintivamente que era possível fazer música. O erro e o acerto nesse contexto não eram significativos. O mais importante era o convívio familiar e o prazer de estar junto cantando ou tocando.

O Quadro 2 apresenta as falas transcritas das colaboradoras da pesquisa sobre as **trajetórias na formação inicial em música.**

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“Comecei a estudar piano com a minha mãe com quatro anos de idade, depois estudei com uma professora no conservatório em Araraquara, depois tive aula particular com um professor muito bom aqui em São Carlos...”	“... aos 6 anos e meio eu comecei a estudar piano”. “Ainda pequenininha eu tive a oportunidade de cantar numa ocasião sobre a regência de Villa-Lobos, eu tinha seis e meio e isso foi muito importante pra mim...”	“... fiquei apaixonada por piano, enquanto meu pai não me pôs em uma professora de piano eu não sosseguei... eu fui estudar piano com uma aluna de piano que me deu aula até o 5º ano de piano e me preparou para o conservatório”.	“... eu ia à casa da professora para estudar piano duas vezes por semana... quando eu tinha mais ou menos uns treze anos por aí, a minha professora levou o meu pai para me ouvir tocar... ele se entusiasmou! Aí ele comprou o piano para mim que eu tenho até hoje”. “... passei a estudar piano com a professora do ginásio, aí me entusiasmei mais ainda, porque ela tocava muito bem...”

Quadro 2 – Trajetórias na formação inicial em música

Na trajetória inicial da formação musical das professoras constata-se a influência da família. Contudo, nas falas apresentadas neste quadro verifica-se que professores de música também contribuíram com suas formações musicais. As diferentes formas de incentivos conforme elas relatam, parecem que foram fatores fundamentais que as ajudaram a fortalecer o entusiasmo e o estímulo para seguirem a carreira de professor de música.

Para as professoras, estudar música e tocar piano foi parte de suas vidas. Elas ainda guardam vários momentos de recordação, como por exemplo, D. Norma guarda com muito carinho e cuidado o piano alemão que ganhou do pai como presente depois de ouvi-la tocar. Esse piano ainda é parte “viva” de sua vida, considerando que ela ainda o toca, preparando, inclusive, peças musicais para saraus ou encontros musicais com amigos e pessoas da comunidade. Em alguns desses encontros, nos anos de 2007 e 2008, D. Norma teve oportunidade de tocar junto com sua professora do ginásio.

A lembrança da Irmã Hermínia, que aos seis anos de idade cantou sob a regência de Villa-Lobos foi considerado por ela como um momento muito importante na sua formação. Cantar sob a regência de Villa-Lobos, recordar os antigos professores foi uma forma de reconstruir a memória coletiva, apesar de a sociedade pretender deixar que essas lembranças terminassem no esquecimento e, por consequência, a pessoa também. A esse respeito, Bosi (1979) diz que:

Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento [...] Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos podem chegar pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. (BOSI, 1979, p.82)

Pode-se refletir sobre esta citação de Bosi por meio do seguinte exemplo:

Quando no “Quadro 2” as colaboradoras desta pesquisa indicam que começaram a estudar piano em uma tenra idade, o que isto pode trazer de significativo para a atualidade? Ora, pode-se tirar como exemplo de incentivo ao gosto musical a experiência vivenciada pelas professoras no seio da família. Com o funcionamento social modificado pode parecer que temos, na atualidade, um quadro familiar e social diferente daquele mostrado nas memórias das professoras, no entanto, investimentos familiares em educação, arte e um conhecimento que amplie as possibilidades de humanização, parecem ser sempre atuais e importantes para a melhoria das condições sociais do mundo em que vivemos.

O Quadro 3 trata das falas sobre a **formação profissional na área de música**.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“... me formei em piano no Conservatório Carlos Gomes em Campinas, e em Canto Orfeônico no Conservatório de Música Maestro Julião, de Campinas ...”	“... completei meus estudos musicais no Instituto Belas Artes em Porto Alegre até sétimo ano de piano, depois fiz o oitavo e nono ano no Instituto Musical de São Paulo em São Paulo”. “... Fiz também um curso de especialização em canto orfeônico na escola Caetano de Campos em São Paulo...”	“... estudei piano com uma aluna do conservatório que me deu aula até o 5º ano de piano e me preparou para o conservatório... onde eu me formei em piano”. “... fiz o curso de Canto Orfeônico na escola Caetano de Campos em São Paulo”.	“... estudei e me formei no conservatório de Canto Orfeônico Maestro Julião, que era junto à PUC em Campinas... juntamente com o curso de Canto Orfeônico eu estudei piano no conservatório de Campinas e me formei em Canto Orfeônico e em piano no mesmo ano.”

Quadro 3 – Formação profissional na área de música

A formação profissional descrita pelas professoras marca a trajetória de suas vidas. Aos poucos o encanto inicial com a carreira musical vai dando espaço para o amadurecimento relativo à música, surge o despertar para novos conhecimentos e consequentemente o interesse pela busca da capacitação docente para o ensino de música. Os desafios de ensinar vão ganhando novos contornos exigidos pela necessidade dentro dos contextos sociais e culturais daquele momento.

É interessante notar que as quatro professoras tiveram formação em piano e em canto orfeônico, sendo que a formação em canto orfeônico das professoras Wirley e Norma

foi realizada no Conservatório de Música Maestro Julião²² na cidade de Campinas/SP, e as professoras Hermínia e Erlenne se formaram no instituto Caetano de Campos²³, em São Paulo. Essas escolas de canto orfeônico são algumas das poucas escolas daquela época.

Lisboa traz algumas informações sobre essas escolas que ofereciam o curso de canto orfeônico no Brasil:

A formação de professores de canto orfeônico que ministrariam a disciplina nas escolas públicas – deveriam ser equiparadas ou reconhecidas, por meio de inspeção federal. Dessa forma, tornou-se possível o surgimento de estabelecimentos oficiais semelhantes em outras regiões do país, sendo consolidada assim a expansão do ensino e prática orfeônica no Brasil. Algumas dessas instituições podem ser destacadas: *Conservatório Paulista de Canto Orfeônico*, localizado em São Paulo, estabelecido em 1947 por meio de decreto federal e criado a partir do Instituto Musical São Paulo (cujo diretor era o Maestro João Batista Julião) que, desde 1943, já possuía o Curso de Canto Orfeônico, equiparado ao modelo do CNCO, no Rio de Janeiro; *Conservatório de Canto Orfeônico “Maestro Julião”*, estabelecido em 1950 na cidade de Campinas – SP, anexo ao Conservatório “Carlos Gomes”; *Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo (CECO)*, estabelecido em 1951 e criado a partir do Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico que existia desde 1949, anexo ao Instituto Caetano de Campos, na capital paulista. (LISBOA, 2005, p.43)

Nesta citação de Lisboa pode-se verificar que o Conservatório de Música Maestro Julião no qual, como foi falado anteriormente, foram formadas as professoras Wirley e Norma, era uma das instituições de destaque no país. Da mesma forma o era o Instituto Caetano Campos, no qual se formaram as professoras Hermínia e Erlenne. É

²² João Baptista Julião (1886 a 1961) foi professor e compositor. Formou-se no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e obteve registro (o primeiro) junto ao Ministério de Educação e Saúde como professor de Canto Orfeônico. Em 1944, teve a missão de elaborar um plano para o ensino de canto orfeônico. Em 1949 passou a dirigir o curso de Canto Orfeônico do Instituto de Educação Caetano de Campos, transformado posteriormente em Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Foi iniciativa sua a fundação desse conservatório, que tem hoje seu nome, ligado à Universidade Católica de Campinas/SP. <http://www.abmusica.org.br>

²³ Instituto Caetano de Campos. Em 1894, cinco anos após a proclamação da República, a Escola Normal de São Paulo foi instalada em edifício especialmente construído para esse fim na Praça da República. A escola depois foi chamada de Escola Normal da Praça da República; em seguida, de Instituto de Educação Caetano de Campos; posteriormente, de EEPG Caetano de Campos. Hoje funciona no local a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Escola Caetano de Campos e sua importância na formação de professoras da época. http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/2_escola_catedral.asp

interessante ressaltar o papel das ações governamentais em criar conservatório, escolas, cursos e institutos como reais formadores de profissionais. O fato de as colaboradoras da pesquisa terem sido formadas pelas instituições que Lisboa salientou confirma isso.

O Quadro 4 aborda o **ingresso na profissão docente**. Nele vemos que o ingresso como docente na área de música não aconteceu de forma tão fácil. Percebe-se que as professoras tiveram momentos difíceis no início da vida docente, mas todas têm uma história interessante para contar. Por meio de suas falas, evidenciam-se algumas das dificuldades que acompanharam seus passos para ensinar e compartilhar os seus conhecimentos musicais.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“... prestei o concurso para professor de música... passei muito bem classificada e foi possível escolher um local mais perto de São Carlos para trabalhar, então escolhi a cidade de Tupã/SP. Eu viajava a noite inteira de trem daqui pra lá.</p> <p>“... depois me mudei para Porto Ferreira, e fui trabalhar lá...”</p> <p>“... mudamos para São Paulo, onde moramos vários anos... eu fiquei com esgotamento muito grande e o médico falou que eu parasse de trabalhar ou mudasse para o interior. Então, eu resolvi mudar para o interior, porque parar de trabalhar eu não podia.</p>	<p>“Assim que me formei em 1952 eu comecei a dar aula numa escola em Lajeado no Rio Grande do Sul, e em 1953 eu me mudei para Rio Claro e comecei a dar aula na no colégio Puríssimo Coração de Maria onde dei aula até me aposentar”.</p>	<p>“... assim que terminei o curso de piano eu fui trabalhar como professora em escola isolada em fazenda, porque eu também tinha uma paixão por ensinar, pra ser professora... mas foi muito sacrificado, era uma vida dura de escola isolada. Precisava pegar trem, charrete...”</p> <p>“... prestei o concurso e passei, fui pra Matão a 40 km daqui como professora do estado. Tive sorte de logo pegar aula tão perto, ali fiquei 4 anos e depois me transferi para Araraquara, para a escola Victor Lacôrte, onde eu fiquei até me aposentar, trabalhei 32 anos, me aposentei 1986.</p>	<p>“... depois de formada foi difícil arrumar serviço como professora de canto orfeônico, então eu dei aula de piano na minha casa durante seis anos...”</p> <p>“Quando eu comecei a dar as aulas no ginásio eu fiquei muito feliz porque era difícil de entrar, já havia outra professora, só consegui pegar aula quando essa professora foi embora de Leme...”</p>

Quadro 4 – Ingresso na profissão docente

Uma das dificuldades refere-se à necessidade de mobilização para dar as aulas em lugares muito distantes das suas cidades de origem. Na fala de uma das professoras houve também necessidade de mudar de cidade a partir do momento em que

ela foi trabalhar em São Paulo e sofreu um desgaste emocional, decorrente de motivos profissionais e pessoais.

Torna-se importante destacar o caso da professora que não conseguia trabalho como professor de canto orfeônico, que resolveu dar aulas particulares em casa, conseguindo, apenas após seis anos, dar aulas em um ginásio.

Os percalços dentro da profissão sempre existiram, conforme declaração das professoras, porém pelo que elas demonstraram em suas verbalizações, o vínculo que tinham com a música era tão forte quanto o comprometimento com a profissão. Dessa forma, elas insistiram e construíram a carreira como professoras de música. Talvez esse tipo de exemplo do compromisso profissional, da luta pela manutenção daquilo a que se dedicaram e em que acreditaram (o ensino de música) seja um dos aspectos importantes para se notar quando estamos refletindo ou discutindo processo de formação do educador musical.

O Quadro 5 a seguir apresenta as falas transcritas das professoras sobre a **proposta do projeto de Villa-Lobos**. Conforme relatam as professoras, havia um programa de conteúdo a ser seguido, entretanto havia liberdade de escolha por parte do corpo docente de como elas empregariam esse conteúdo. Apesar de cantarem músicas do folclore brasileiro, também ensinavam os princípios da música, tais como: pauta, notas, figuras, valores, solfejos, sons. Fica constatado o quanto o aspecto político-ideológico era assumidamente evidenciado em suas práticas cotidianas, principalmente quando elas relatam que ensinavam o civismo através da música, cantavam o hino nacional com o hasteamento da bandeira em datas cívicas, e que essa prática era tarefa obrigatória do professor de música.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“Tinha o programa certo influenciado pelo projeto de Villa-Lobos, mas ficava a cargo do professor como ele ia ensinar. Nós cantávamos músicas de Villa-Lobos, os hinos pátrios, muitas músicas folclóricas, músicas infantis...”</p> <p>“Em cada festa da escola, em cada data cívica, 7 de setembro, o Orfeão estava sempre presente”.</p> <p>“Os hinos pátrios estavam sempre presentes...”</p> <p>“Eu precisava ensinar os primórdios da música: pauta, notas, figuras, valores, sons, ensinar os hinos”.</p> <p>“Eu não conheci Villa-Lobos”.</p> <p>“... não havia ninguém inspecionando para verificar se os conteúdos estabelecidos estavam sendo dados”.</p>	<p>Nós tínhamos um programa de conteúdo, seguíamos o currículo passo a passo conforme era estabelecido. Recebíamos todo o conteúdo para que a gente pudesse trabalhar durante o ano”.</p> <p>“Nós cantávamos canções de Villa-Lobos, músicas do folclore brasileiro, os hinos pátrios”.</p> <p>“Sim havia liberdade de escolha por parte do professor, mas eu procurava ensinar nos moldes de Villa-Lobos...”</p> <p>“...no curso normal eu reunia normalmente 120 normalistas para as aulas de Canto Orfeônico uma vez por semana, e duas vezes por semana eu dava aula de teoria musical, elas aprendiam solfejo, aprendiam leitura rítmica, leitura sonora e até um pouquinho de regência”.</p> <p>“Conforme comentei no início, eu conheci Villa-Lobos quando eu era pequenininha, com seis anos e meio.”</p> <p>“Não havia ninguém inspecionando as aulas”.</p>	<p>“Tinha um projeto que a gente elaborava e seguíamos esse planejamento... nós seguíamos o que Villa-Lobos preconizava”.</p> <p>“... a gente dava aula até de teoria musical. Tinha nota, fazia prova, e então eu ensinava, alfabetizava, solfejava, os princípios que Villa-Lobos preconizava, cantávamos músicas do nosso folclore, os hinos pátrios e eu era sua discípula.”</p> <p>“... era disciplina, civismo e cultura, a disciplina através da música. Para ensinar o civismo nós dávamos os hinos, tinha hasteamento de bandeira, todas as festas eram comemoradas no dia. Eu trabalhava em outra cidade, e eu tinha que ir lá no feriado pra hastear a bandeira, cantar hino nacional, mas eu ia porque se não fosse era considerado falta injustificada”.</p> <p>“Eu quase conheci Villa-Lobos, ele esteve na escola Caetano de Campos quando eu ainda estava estudando... só que na semana que ele veio 60 % da escola estava doente, deu uma epidemia de gripe asiática...”</p> <p>“Não havia ninguém inspecionando as aulas”.</p>	<p>“Existia o livro de Canto Orfeônico, era a nossa base...”</p> <p>“A gente seguia aqueles passos do livro, os próprios alunos tinham também os seus livros. Então a gente dava aula baseado naquilo lá, e tudo o que era relativo à música, desde aprender as notas musicais, o solfejo, os ditados, ditados rítmicos, ditados melódicos era tudo de acordo com o livro.”</p> <p>“Não conheci Villa-Lobos”.</p> <p>“A escolha das músicas, das letras de música dependiam da época, do ano. Também não podia faltar o Hino Nacional, o hino da República, o hino da Bandeira e da Independência. Em todas as datas cívicas e comemorativas o Orfeão se apresentava”.</p> <p>“... o nosso projeto era todo em torno da proposta de Villa-Lobos, foi ele quem criou e ensinou o Canto Orfeônico no Brasil”</p> <p>“Ninguém inspecionava as aulas”.</p>

Quadro 5 – A proposta do projeto de Villa-Lobos

Entende-se esse incentivo à mentalidade cívica como um desdobramento da política nacional. Segundo Lisboa:

É importante também destacar que, a partir de 1930, um novo modelo político passou a ser posto em prática no Brasil, configurando-se uma superação da ordem federativa descentralizada. Iniciava-se a formação de um Estado Nacional unificado e coeso, objetivo que esteve permeado por uma ideologia nacionalista que influenciou a sociedade em vários aspectos. (LISBOA, 2005, p. 77)

Esse tipo de prática retrata um momento histórico, político e cultural do país que é marcado, segundo a autora, pela presença do modernismo nacionalista inclusive na música, conjugado com o pensamento de Heitor Villa-Lobos que:

Além da valorização das fontes folclóricas, que estabeleceriam uma identidade musical brasileira, via a prática do canto coletivo como um fator não apenas de educação, disciplina e civismo, mas também como um meio de resgatar o caráter socializador da música. Essas idéias o guiaram na elaboração do projeto orfeônico. (LISBOA, 2005, p. 82)

Aqui está um exemplo do que foi comentado no capítulo 1, quando foi observado que na história da educação musical no Brasil é possível verificar que as lutas e as negociações estabelecidas entre as teorias de ensino de música e as políticas governamentais são determinantes das práticas educacionais.

O Quadro 6 versa sobre a **valorização profissional do professor de música em relação aos outros profissionais da época.**

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“... os professores eram respeitados... se sentiam valorizados cada um dentro da sua capacitação...”</p> <p>“... quando eu tinha meus corais, meus orfeões, os diretores davam todo apoio e a gente era muito respeitada”.</p> <p>“... com o Orfeão, a professora de Música era valorizada...”</p>	<p>“Era valorizada sim. Eu tive a felicidade de trabalhar como professora de música num tempo muito bom quando os professores eram bem valorizados...”</p>	<p>“... quando entrou o Jânio foi ótimo. Ele colocou o Carvalho Pinto como secretário da fazenda e ele mantinha todos os pagamentos em dia. Eu já tinha prestado o concurso para professora efetiva... e daí para frente passei a ser valorizada”.</p>	<p>“O salário era compatível com os demais professores, todos ganhavam na mesma base. A princípio a gente ganhava por aula, depois é que passou a ser um salário mensal”.</p> <p>“... o professor de música era valorizado como todos outros professores”.</p>

Quadro 6 – Valorização profissional do professor de música em relação aos outros profissionais da época

Segundo os depoimentos das professoras, a figura do professor de música era valorizada tanto quanto os demais profissionais de outras áreas de conhecimento, e os governantes respeitavam os compromissos administrativos assumidos com a classe como, por exemplo, o valor do salário a ser pago. Percebe-se o emprego da expressão “eram valorizadas” como parte de um contexto passado, não se referindo ao que ocorre nos dias atuais quanto à valorização da profissão professor de música. Pode-se aqui imaginar duas situações: na primeira, pode-se pensar que o professor de música foi desvalorizado na escola por ter tido sua função e disciplina excluídas do currículo escolar – esta é a situação narrada pelas colaboradoras da pesquisa. A segunda situação pode ser esboçada pela idéia de que todos os professores, ou a profissão docente como um todo, foram desvalorizados por diversos dispositivos legais e políticas públicas gestadas no governo militar da época. Este segundo aspecto não será discutido nesta dissertação, pois extrapola os objetivos desejados.

De qualquer forma este quadro mostra o quanto a profissão era valorizada e pressupõe que ela depois deixou de ser por causa das políticas e leis que se estabeleceram na época. E isso incita os novos educadores musicais a refletirem sobre como agentes “externos” como leis, governos e momentos políticos podem influenciar na prática docente. O que desejo dizer é que não é suficiente que o educador musical fique centrado em suas práticas pedagógicas e em suas relações dentro do ambiente escolar sem considerar fatores “externos” a este “mundo”, como: momentos políticos, leis e governos. Seria interessante que a área de educação musical se engajasse em ações coletivas para exigir, do poder público, condições adequadas de trabalho e de desenvolvimento social. O exemplo histórico mostrou que toda uma classe de profissionais e toda uma área de conhecimento foram desconsideradas por esses fatores.

Agora veremos o que as professoras comentaram sobre **incentivos na formação continuada do docente de música** no Quadro 7.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“Era tudo por conta do professor, não tínhamos ajuda de nada, nada, era tudo por conta e risco do professor...”	“Não havia nenhum incentivo, nas férias eu procurava fazer cursinhos de férias, eu ia ao Rio de Janeiro, a São Paulo, procurava me envolver aonde acontecessem coisas relacionadas à música, especialmente em relação a coros, eu me reciclava, mas sempre por conta própria”.	“Nós participamos muitas vezes de encontros de corais em Ribeirão, na época o estado dava esse subsídio para a gente mandavam partitura, promoviam cursos geralmente em Ribeirão, a gente tinha o dia abonado pra fazer essas aulas e ajudavam muito”.	“Nada, nenhum incentivo, pelo menos aqui em Leme não, era tido como uma outra disciplina qualquer. Quando tinha comemoração cívica na praça, geralmente havia hasteamento de bandeira, o prefeito e outras autoridades estavam presentes, mas nunca houve incentivo, nada, nada, nada”.

Quadros 7 – Incentivos na formação continuada do docente de música

O quadro apresenta os depoimentos das professoras sobre o apoio que recebiam para dar continuidade à sua formação profissional, depoimentos que se mostraram pouco animadores no que diz respeito ao incentivo de estarem se aperfeiçoando na profissão docente. O processo de aperfeiçoamento e especialização da formação docente das professoras se deu por iniciativa própria conforme os depoimentos de D. Wirley, da Irmã Hermínia e de D. Norma.

Sair em busca de aprender mais e melhorar a prática profissional é um elemento próprio das quatro colaboradoras da pesquisa. Os saberes do currículo já não bastavam para a dinâmica da aprendizagem e o incentivo do governo não acontecia na medida em que a renovação da formação profissional exigia uma nova postura frente à dinâmica social e cultural. Buscavam nesse momento outros meios as que ajudassem na formação profissional continuada. Fica claro que a bagagem de experiência de vida dessas professoras foi importante para manterem suas propostas de ensino.

Essa busca das professoras em melhorar a qualificação docente evidencia o encontro dos aspectos pessoais com os aspectos profissionais que, segundo Nóvoa (1992, p.15), são inseparáveis. De acordo com o autor, “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Ainda segundo o mesmo autor:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992, p. 9)

Compreendo que essas etapas da vida das professoras as formaram como profissionais à medida que exigiu delas a competência, a atitude, a esperança, a habilidade e a ética para manterem firmes os propósitos de ensinar seus alunos na mesma medida em que a modernidade do contexto social e cultural exigia delas enquanto profissionais.

A seguir o Quadro 8 apresenta as falas transcritas das colaboradoras da pesquisa onde elas relatam os **momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas**. Esse quadro revela memórias agradáveis vivenciadas com os alunos e com as práticas musicais dessas professoras. Cada uma descreve seus momentos significativos. D. Wirley descreve com carinho quando se refere ao pelotãozinho tocando flauta doce e o uniforme diferenciado das participantes dos desfiles. Pelotãozinho remete ao período militar que marcou o contexto social em que viveram essas professoras. A Irmã Hermínia ressalta que sempre era convidada para representar a cidade com os seus corais.

D. Erlenne faz referência com carinho a uma foto que guardou do coral que ela formou. Ela conta os detalhes das imagens da foto que trazem lembranças das roupas e

até mesmo do emblema da escola. Por fim D. Norma resgata o quanto os alunos retribuíaam os professores com a música nos eventos comemorativos.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“... Me recordo dos corais que eu fiz, aonde eu ia eu tinha o meu coral”. “... eu fiz um pelotãozinho com crianças uniformizadas tocando flauta doce, e outro pelotãozinho cantando, quando tinha desfile de 7 de setembro, festas da cidade, um grupo tocava e o outro grupo cantava, eu me sentia muito feliz...” “eu acho que foi a primeira vez que nós desfilamos com o uniforme, as alunas que tocavam flauta doce queriam fazer o uniforme diferente das alunas que cantavam, então, elas pediram para fazer o uniforme de sainha xadrezinha...”	“... Fui muitas vezes convidada a representar a cidade de Rio Claro em eventos que envolvia o coral, eu levava o coral jovem para se apresentar também o meu coro infantil...”. “fizemos uma obra com a orquestra: a Carmina Burana de Carl Orff ²⁴ cantamos toda a parte do coro infantil...”	“Eu tenho umas fotos de um coral que nós fizemos, as moças de longo azul e um lenço vermelho com o emblema da escola VL (Victor Lacôrte), o emblema bem estilizado, parecia uma chama”.	“... Os alunos gostavam mesmo das aulas de música, quando tinha festa na escola, dia do professor, dia das mães, os alunos é que organizavam as festas e cantavam as músicas para os professores”.

Quadro 8 – Momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas

Os momentos significativos geralmente estão associados a eventos festivos, onde prevalece a apresentação musical, os uniformes, a interação social, ou ainda quando há a inserção do grupo com outros grupos musicais. Nesse aspecto relembro o que foi falado no Capítulo 1 quando Bosi (1979, 41) diz que “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos, pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”. Quão preciosas são as lembranças dessas festas e confraternizações para a vida passada e presente dessas pessoas. Sem

²⁴ Carmina Burana é uma cantata cênica de poesias latinas medievais, pretendida para ser representada e dançada, posta sobre textos em baixo latim e baixo alemão, os quais foram extraídos de uma colocação de duzentas peças poéticas diversas compiladas pelo final do século XIII. A palavra *Carmina* é o plural de *Carmen* (em português, *Canção*). O título inteiro significa literalmente: *Canções dos Beurens*; esta última palavra se refere ao fato de que os textos escolhidos para esta cantata secular foram descobertos em 1803 em um velho mosteiro beneditino da Baviera, em Benediktbeuren, no sudoeste da Alemanha. <http://www.spectrumgothic.com.br/musica/carmina.htm>. Consultado em 06/03/2009.

dúvida, devemos nos impregnar desses significados e valorizarmos esses elementos que muitas vezes nos passam despercebidos como fatos importantes em nossa vida.

No Quadro 9 é possível observar os comentários das colaboradoras sobre os objetivos de se ensinar música nas escolas, ou seja: **Visões do papel da música na escola**, a partir das suas perspectivas pessoais. Por meio do ensino da música as colaboradoras da pesquisa procuravam cultivar nas pessoas a solidariedade, o companheirismo e o gosto em estar juntas umas com as outras. Esse processo de ensinar com o objetivo de edificar a pessoa humana na convivência comunitária é notável na fala dessas professoras.

Visões do papel da música na escola mostram essas contribuições quando indicam que a prática musical gerava companheirismo e alegria entre os alunos, além de incentivar a disciplina e a cultura.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“Primeiro de tudo era o companheirismo, porque para poder cantar num coral ou tocar num conjunto se não fôssemos unidos, não iria sair nada, cada um iria tocar mais forte, ou aparecer mais, não podia! Então vivenciar esses momentos coletivamente foi uma espécie de escola. Os alunos aprendiam que todos tinham que ser unidos...”	“Para mim a música sempre foi importante porque ela cultiva nas pessoas a alegria de viver. Ela também é capaz de proporcionar a alegria na convivência entre amigos... para mim era importante ver a felicidade dos alunos”.	“O objetivo do ensino de música era desenvolver a disciplina dos alunos, o civismo e a cultura através da apreciação musical. Também dentro desses objetivos estava a preocupação de formar ouvintes para apreciar a música... e não só ter gente que tocasse, que cantasse, mas gente que apreciasse a música...”	“Eu acredito que a princípio era a socialização, porque o canto socializa muito, nessa convivência das aulas de orfeão os alunos eram separados em grupo para ensaiar, então um dependia do outro e nisso os alunos criavam maior proximidade...”

Quadro 9 – Visões do papel da música na escola

É possível perceber que elas mostram, através das suas falas, o quanto é importante compartilhar momentos significativos e construir conhecimentos musicais ou pessoais a partir desse convívio. As professoras mostram que também aprendem

quando estão ensinando e continuam em processo de formação ao longo da carreira. É importante destacar e perceber que o processo de formação, para elas, se dá ao longo da vida. Há aprendizagem também para elas nos momentos em que estimulam seus alunos a compartilhar diferentes situações com as pessoas do grupo. Talvez, pensam elas, essa prática possa ter contribuído para formação de pessoas mais sensíveis.

Sobre este aspecto, muito se pode resgatar do que foi falado no capítulo 1 conforme segue:

Quando as colaboradoras desta pesquisa indicam informações sobre o papel educativo da música, lembro Fiori (1986) quando diz que a educação abre possibilidades de transformação e é também um processo de conscientizar-se, que equivale à busca da plenitude da condição humana. As atividades coletivas e a alegria com as quais as professoras e alunos e alunas vivenciavam ilustram estas possibilidades de transformação e conscientização, pois é em grupo em que as pessoas podem refletir melhor sobre sua identidade como classe.

As reflexões sobre a educação bancária de Paulo Freire (1987, p. 60) se ligam ao que D. Wirley declara – *“Então vivenciar esses momentos coletivamente foi uma espécie de escola.”* – diferentemente da educação bancária, pois ela diz que esses momentos coletivos com os alunos era uma *“escola”*. O aprendizado se dava em um contexto totalmente avesso à educação bancária, criticada por Freire. D. Wirley aprendia nesses momentos com os alunos, o que lhe possibilitou desenvolver em si a consciência crítica de que a sua inserção no mundo a transformava, assim como era transformada por ela.

Quando as colaboradoras desta pesquisa apreciam o fato e a alegria do aprendizado coletivo e da união, pensar nos diálogos musical, corporal e verbal que

ocorriam nessas ocasiões lembra Freire quando diz que o diálogo “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens [...], faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p.81). Nessa mesma linha Freire, ao refletir que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 52), deixa claras a importância da construção conjunta e a importância de aprendermos a pensar em conjunto, considerando o pensamento do outro, sempre eu e o outro. Ao valorizarmos o outro estou criando condições de uma relação mais verdadeira, com vínculos afetivos mais fortes. Todas essas atividades musicais coletivas propiciavam essa comunhão e forneciam muitas possibilidades de crescimento humano.

A importância da música na vida pessoal é o tema seguinte e que pode ser observado no Quadro 10 onde as verbalizações destacam a importância da música na vida pessoal dessas professoras. De acordo com as falas, a música sempre esteve presente em todos os momentos de suas vidas, despertando os sentimentos mais profundos.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“... eu sempre gostei de música”.</p> <p>“A música é uma benção pra mim, é tudo, eu escuto música o dia inteiro, quem não tem música a vida fica triste”.</p>	<p>“Toda a minha vida foi em torno de música, seja tocando piano ou cantando. Minha paixão é coral...”.</p>	<p>“Desde criança eu sempre tive paixão por música... eu amo a música, amo cantar, amo o que eu faço, estou na ativa ainda, não posso para agora, ainda não, ainda não!”</p>	<p>Ai meu Deus! A vida sem a música não tem como ser entendida... às vezes eu ouço um Chopin e penso, meu Deus como é que pode escrever algo tão belo assim, que inspiração!”</p>

Quadro 10 – A importância da música na vida pessoal

Comentários como “*a música é uma benção, pra mim é tudo*”, “*toda a minha vida gira em torno da música*”, “*eu sempre tive paixão por música*”, “*a vida sem música não tem como ser entendida*”, enfim todas essas expressões de declaração de

amor evidenciam uma ligação forte com a música. Segundo as falas, acredito que o fato de elas terem tido incentivo da família e a construção estimulante que elas vivenciaram com a música no seio familiar e posteriormente com os professores que tiveram podem ser tomados como fatores de estímulos que despertaram todo esse sentimento descrito pelas colaboradoras da pesquisa para com a música.

Comparando-se este quadro com os outros é possível notar que o amor à música se manteve independentemente das circunstâncias adversas. Notadamente D. Wirley, que das colaboradoras da pesquisa foi a que mais imediatamente se afastou do magistério musical escolar, mesmo ela demonstra um amor muito grande pela música. É possível que a formação musical inicial e o ambiente familiar musical tenham influenciado para que essas pessoas desenvolvessem um amor incondicional à música. É importante também notar que este amor à música não está diretamente ligado à profissão docente de música nas escolas. Ele interfere, mas não é impositivo, já que o amor à música não implica investir na carreira do magistério musical. Novamente isso se evidencia quando são observados os desdobramentos da vida de D. Wirley que continuou a carreira musical, mas não o magistério musical.

No Quadro 11 é indicado **como era a valorização do ensino de música na comunidade**. As professoras declararam que a comunidade em que viviam sempre valorizava a música. Nas festas da escola havia apresentação do coral e não apenas em datas comemorativas. Disseram que o coral sempre era um sucesso. As pessoas, segundo D. Wirley, admiravam muito as músicas folclóricas e as músicas brasileiras quando ela cantava e assim se sentia valorizada nesse contexto. A Irmã Hermínia relata que seu trabalho sempre foi valorizado pela sua comunidade religiosa e também na

escola e na cidade onde morava, tanto que quando havia eventos em outras cidades ela ia representar a sua.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“A comunidade valorizava sim, os encontros, os corais, os desfiles eram sempre elogiados. Eu sentia que aquilo que eu fazia era correspondido pelos alunos, pelos professores, pelos diretores. O prefeito, na época, gostava e elogiava aquilo muito o meu trabalho...”</p> <p>“Todas as festas que tinha na escola o orfeão participava, não era só nas datas cívicas não, o orfeão cantava também na festa de formatura, na entrega dos certificados. Antigamente, o Orfeão, a professora de Música era valorizada, e sempre cantando músicas folclóricas, músicas brasileiras.”</p>	<p>“Felizmente, minha comunidade como comunidade religiosa sempre valorizou muito o meu trabalho! A comunidade escolar, a cidade sempre valorizaram muito o meu trabalho musical junto aos alunos, tanto que fui muitas vezes convidada a representar a cidade em eventos quando envolvia o coral”.</p>	<p>“Eu me sentia muito feliz e muito valorizada pelos alunos e pela comunidade, a gente cantava muito”.</p>	<p>“Eu me sentia valorizada pelos alunos e pela comunidade, as apresentações do orfeão eram sempre um grande sucesso”.</p>

Quadro 11 – Como era a valorização do ensino de música na comunidade

A valorização das apresentações musicais na escola e na comunidade antes do ensino de música deixar de ser obrigatório parecia ser enorme e abrangia desde o apoio dos familiares ao das autoridades políticas. Os depoimentos mostram que os alunos se empenhavam e tinham muito prazer no que faziam. Essa valorização da música por parte da comunidade e da escola também pode ser considerada um incentivo para as professoras buscarem a continuidade da formação profissional, considerando que não existia incentivo econômico como está relatado no Quadro 7.

Para os dias de hoje é possível utilizar este quadro para a reflexão da necessidade de políticas públicas que incentivem as realizações musicais na comunidade. Quando a música estiver plenamente de volta à escola, espera-se que não seja algo restrito à sala de aula, mas que abranja toda a comunidade do entorno. Sem esta visão e o incentivo necessário pode ser que isso não seja possível.

A seguir, no Quadro 12, apresento as falas transcritas das colaboradoras da pesquisa relatando como era o **envolvimento dos alunos nas práticas musicais**. As professoras falam neste quadro sobre a participação de seus alunos nas aulas de música e, conforme seus relatos, os alunos gostavam das aulas de música e se mostravam interessados em participar das atividades ligadas ao coral. Elas fazem observações interessantes quanto à dinâmica do grupo de alunos. Nos corais, os meninos sentiam-se envergonhados porque estavam em mudança de voz. Os alunos não gostavam muito das aulas de ditado rítmico, de solfejo, mas gostavam das aulas porque eram alegres. A D. Erlenne contou que na época de olimpíada ou de copa do mundo, ela dava como tarefa para os alunos observarem os hinos de cada país e comparar com o hino do Brasil e, depois durante a aula de apreciação, fazerem comentários.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“Os alunos gostavam das aulas de música, eles participavam bastante, eles gostavam muito do orfeão, porque era gostoso naquela época, nós cantávamos até na formatura.”	“... eu passava pela escola no pátio na hora do recreio e as alunas me cercavam, e perguntavam, nós não vamos tocar hoje? Nós não vamos cantar hoje? Hoje não tem canto orfeônico?”	“Quando tinha olimpíada, copa do mundo eu dava como tarefa para eles observarem os hinos de cada país e comparar ao nosso, então na aula de apreciação eles faziam os comentários...”	“As moças principalmente gostavam muito, mas os homens adolescentes estavam na fase de mudança de voz, aí ficava difícil cantar...” “... os alunos gostavam da aula porque era uma aula alegre, menos quando se tratava de ditado rítmico, de solfejo...”

Quadro 12 – Envolvimentos dos alunos nas práticas musicais

Para Fonterrada (2005) algo muito significativo da educação musical é a sua capacidade de fornecer arte na vida das pessoas. Isso dá oportunidade de a pessoa se ampliar e se aprofundar em si mesmo e com as outras pessoas. Toda proposta de educação musical deve se basear neste pressuposto. E pode-se ver que o envolvimento dos alunos, narrado pelas colaboradoras desta pesquisa, mostra esta capacidade da música.

No Quadro 13 que segue são apresentados comentários sobre os **alunos que se destacaram e seguiram a carreira musical**. As verbalizações das professoras mostram o quanto elas se sentem gratificadas por fazerem parte da história profissional dos seus alunos. Elas contam que foi através das suas aulas de música que foi possível incentivar alguns alunos para que eles escolhessem a música como profissão. As professoras descrevem as diferentes formas de que se utilizaram para motivá-los a desenvolver o vínculo musical. Uma delas, na tentativa de incentivar um aluno, pagou-lhe aulas particulares de violão, pois ele se mostrava entusiasmado em aprender mais. No relato ela descreve que esse aluno ganha a vida tocando em um conjunto musical em São Paulo. Hoje ele lhe é grato pela atenção e dedicação que ela teve para com ele.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“Uma das minhas grandes alegrias foi a de ter iniciado todos os meus filhos na música...”</p> <p>“Tinha um aluno que gostava muito de música, e ele sabia tocar um pouco de violão, então contratei um colega... excelente violonista, o Diógenes, ele vinha dar aula para esse meu aluno na minha casa, eu dava de presente para esse aluno esse estudo de violão para ele acompanhar os meus alunos...”</p> <p>“Há mais ou menos uns 5, 6 meses ele esteve aqui, ele veio me agradecer o que aprendeu quando eu dava aula, ele me disse que ganha a vida tocando num conjunto musical em São Paulo, e eu fiquei muito feliz com isso. Tive outros alunos, mas não sei dizer se continuaram...”</p>	<p>“Tenho uma aluna que está seguindo a carreira, se chama Marina, ela está fazendo a graduação em música na UFSCar... começou cantando com oito aninhos, e sempre estávamos trabalhando juntas”.</p> <p>“...esse final de ano mais duas alunas que faziam parte do meu coro infantil e agora estão finalizando o ensino médio vão prestar vestibular para música”.</p>	<p>“... eu tenho aluno que toca violino em orquestra, outro que é medico e violinista e aprendeu música comigo na aula...”</p> <p>“... minhas filhas foram minhas alunas, uma das minhas filhas é cantora lírica, a Olga Cristina, outra é regente de coro, a Beatriz Dokkedal que é formada na Unicamp... e a outra filha que além de bióloga em Bauru também adora cantar, todas adoram a música, elas cresceram ouvindo a gente cantar”.</p>	<p>“Eu tenho ex-alunos que até hoje eles me encontram e falam: Dona Norma o meu caderninho tá lá, quando eu vou dar aula eu pego meu caderno para ensinar para os meus alunos aquilo que a senhora me ensinou, isso é gratificante!”</p> <p>“Eu tive alunos que se destacaram muito, é uma delas é a Ilza que iniciou seus estudos de música comigo.”</p> <p>“Entre os meus aluninhos tinha um que se chama Nailor Azevedo... um dia ele entrou na classe e disse: Dona Norma fiz isso para a senhora e me entregou uma partitura, era a partitura de uma valsa com o meu nome Norma ... O Nailor (Proveta) ficou famoso, hoje ele tem a banda com nome de Mantiqueira ...”</p>

Quadro 13 – Alunos que se destacaram e seguiram a carreira musical

Outras relatam sobre alunos que estão seguindo a carreira de músicos, seja dando aula, seja tocando em orquestras, seja como cantores. Outra observação a ser feita é duas professoras revelaram em suas falas as influências que exerceram, como professoras de música, em seus filhos, que foram seus alunos, que hoje seguem a carreira musical ou estão envolvidos pela música de alguma maneira. Outro destaque a ser feito neste Quadro 13 é o envolvimento afetivo dessas professoras com seus alunos, envolvimento que marcou a trajetória de vida desses alunos e também das professoras que veem hoje os frutos do que plantaram como educadoras de música ao longo de suas vidas.

Uma das professoras relata dois fatos que a marcaram: o primeiro é que um de seus alunos, formado professor de música, disse-lhe que até hoje consulta o caderninho de música onde registrava as matérias dadas por essa professora; o segundo é o relato de outra professora cujo aluno, Nailor Azevedo (Proveta)²⁵, fez a partitura de uma valsa com o nome dela.

Agora, no Quadro 14, destaco como se dava **relação com os outros colegas professores** com os quais as colaboradoras desta pesquisa mantinham contato em sua profissão docente.

²⁵ Pode-se dizer, sem medo de errar, que PROVETA ocupa lugar de destaque na galeria dos principais músicos do Brasil. Aprendeu as notas musicais, antes das letras do alfabeto. De calças-curtas, aos 6 anos de idade, tocava clarinete na banda da sua cidade natal – Leme-SP. Passou depois a tocar em bailes no conjunto liderado por seu pai, o tecladista e acordeonista Geraldo Azevedo e em outros grupos musicais da região. Mudou-se para São Paulo e, aos dezesseis anos de idade, já integrava a orquestra do Maestro Sylvio Mazzucca, famosa em todo o Brasil. Foi convidado para acompanhar os principais artistas do Brasil – Milton Nascimento, Gal Costa, Edu Lobo, Raul Seixas, Guinga, Jane Duboc, Joyce, César Camargo Mariano, Maurício Carrilho, Yamandú Costa, etc. e também artistas internacionais como, Joe Williams, Anita O'Day, Bobby Short, Benny Carter, Natalie Cole, Ray Conniff, Sadao Watanabe, entre outros. Atua intensamente nos estúdios de gravação como instrumentista e arranjador, tendo participado de centenas de gravações dos mais importantes artistas brasileiros. Texto pesquisado a partir do site <http://www.bandamantiqueira.com.br/> consultado em 17/02/2009.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“Era como uma família, todos se davam muito bem. A professora de Francês dava cançõezinhas em francês para eu ensinar às crianças..”</p> <p>“O Bento Silva César, diretor da escola, gostava muito das músicas folclóricas, músicas brasileiras...”</p> <p>“... todos os professores eram unidos. Quando o pelotãozinho tocando flauta doce foi desfilar, a professora de trabalhos manuais desenhou o uniforme para as meninas.”</p>	<p>“Muito bem, tanto em relação à minha matéria música, como os outros professores de música na cidade, também em relação aos outros professores de outras disciplinas. Eu gostava muito de levar os meus alunos para festejar o aniversário de outras escolas, então nós íamos fazer uma apresentaçõzinha, o canto orfeônico era para qualquer momento”.</p>	<p>“A relação era muito boa entre os professores. Todo mundo se curti. O diretor era fã da minha matéria também, ele chegava a assistir às minhas aulas”.</p>	<p>“Ah ótima! Sempre me dei bem com todos, nunca tive nenhum problema, eu era tratada com respeito como os outros professores, eu nunca tive problemas de relacionamento”.</p>

Quadro 14 - Relação com os outros colegas professores

Pelos seus comentários percebe-se que existia união, respeito e admiração entre elas. As professoras contam que até mesmo os diretores gostavam de assistir às aulas de música. Havia colaboração mútua entre professores de outras disciplinas e as professoras de música que compartilhavam seus conhecimentos. Essa forma de compartilhar se dá em diferentes momentos e de diferentes maneiras: a professora de trabalhos manuais desenhou o uniforme das meninas que cantavam no “pelotãozinho” de flauta doce, e a professora de francês dava cançõezinhas em francês para serem ensinadas aos alunos. Outro ponto a ser ressaltado é que as professoras gostavam de levar os alunos para festejar o aniversário de outras escolas, e que sempre levavam o orfeão para fazer apresentações.

No Quadro 15, sobre a trajetória de vida das professoras de música, são destacados em suas verbalizações os **melhores momentos da carreira**, entre os quais estão a família, mais especificamente os filhos, que tocavam e cantavam nos corais.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“Os melhores momentos foram que todos os meus filhos cantavam nos corais, todos tinham aulas de música, todos tocam... Quero dizer que a música foi a nossa vida”.	“... eu montei um coral de alunos e ex-alunos, e esse coro cantou bastante cultivando muitos estilos de música. Meu coro chegou a se convidado para participar do mapa cultural paulista, o meu coro venceu na cidade de Rio Claro e na região de Campinas, eram ao todo 18 corais que participaram e o meu foi classificado em primeiro lugar. Então, esses foram os momentos gratificantes, eu via o entusiasmo daqueles jovens cantando e levando alegria a todos os jovens e semeando fraternidade. O mais importante é que eles não queriam competição, mas acima de tudo que todo mundo cantasse”.	“Nós fizemos uma exposição de folclore no Gigantão, um estádio de esportes aqui em Araraquara, que foi uma maravilha. Tinha várias escolas e cada escola se esmerava ao máximo para fazer cartazes, recolher objetos da Bahia, do Sul, do Nordeste, de todo o canto do Brasil, tinha música, as danças, Ah eu dava até aula de dança...”	“... cada apresentação do Orfeão era para mim uma alegria, porque a gente ia estudando, preparando até apresentar na formatura, e os próprios alunos também gostavam muito de mim, eu era sempre escolhida para ser paraninfa deles.” “Havia um entrosamento muito grande entre a professora de música e os alunos. Eu ajudava em tudo que tinha a ver com formatura, eu sempre estava no meio, isso era muito bom, muito gratificante”.

Quadro 15 – Melhores momentos da carreira

A Irmã Hermínia conta que um dos melhores momentos da sua carreira foi quando montou um coral com ex-alunos, que chegou a ser convidado para participar do mapa cultural paulista, e que venceu na cidade de Rio Claro e na região de Campinas. Eram 18 corais que participaram e eles foram classificados em primeiro lugar. Ficou marcado na memória dessa professora o entusiasmo daqueles jovens cantando, levando alegria a outros jovens e, segundo a sua fala, semeando fraternidade. Ela relatou que o mais importante foi que eles não cantavam buscando competição, mas sim que, acima de tudo, todo mundo cantasse.

Entre os melhores momentos da carreira, saliento o relato de D. Erlenne quando disse que entre os momentos mais marcantes da sua carreira estava a participação de seus alunos em uma exposição de folclore no estádio Gigantão em Araraquara, exposição da qual os alunos de diversas escolas participaram, fazendo cartazes, recolhendo objetos da Bahia, do Sul, do Nordeste, de todo o canto do Brasil,

apresentando música, danças. Ela conta que cada apresentação do Orfeão era uma alegria e que os alunos se uniam, havia um entrosamento muito bom com ela. Conta ainda que sempre havia a apresentação do orfeão nas formaturas e que ela era convidada para ser paraninfa deles.

Ao recordarem suas carreiras musicais, essas professoras não apenas reviveram o passado, mas também se reconstruíram como pessoas por meio de lembranças dos momentos vivenciados ao longo da carreira. Nas suas verbalizações fica bastante evidenciada a importância desses momentos para suas vidas a ponto de ficarem registrados de forma tão viva. Ao ouvir essas verbalizações, consideradas por elas como os melhores momentos de suas carreiras, foi possível perceber o impacto que tiveram em suas vidas. Segundo Bosi (1994), são “momentos que podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”. Após registrar essas sensações pude notar plenamente o renascer delas e até mesmo incorporá-las às minhas atitudes e sentimentos como pesquisadora. Muitas vezes o dia-a-dia nos leva a desconsiderar esses fatos marcantes para outras pessoas simplesmente por não conseguirmos nos identificar com eles.

De maneira análoga existem os fatos traumáticos. No Quadro 16 as colaboradoras da pesquisa falam sobre **os piores momentos da carreira**, depois que o ensino de música deixou de ser obrigatório: momentos de mudanças que marcariam profundamente a vida dessas professoras. Elas expressam em suas palavras a dor, a decepção e a tristeza por verem a disciplina de música ser substituída pela disciplina de educação artística nas escolas, e elas, como professoras, de certa forma também foram deixadas de lado. Foram obrigadas a fazer a tal faculdade para dar aula de Educação

Artística ou se submeterem a remanejamentos, como no caso de D. Wirley, ou como no caso de uma das professoras que foi fazer faculdade de letras.

Os depoimentos delas certamente podem ser úteis para incentivar os novos profissionais da educação musical em seu trabalho no contexto escolar. Pode-se verificar que a escola, com música, propiciava um local de socialização e valorização da integração entre escola e comunidade. Para as professoras da época eram muito importantes as apresentações musicais como mostra dos “resultados” musicais e sociais obtidos. Essa observação é fundamental para indicar aos novos educadores que as professoras de música do passado eram felizes e sentiam orgulho de sua profissão.

Nessa mesma direção, de incentivo, pode-se destacar o que as professoras apontaram como os “piores momentos da carreira”, ou seja, elementos voltados ao fim da música na escola. Isso mostra de maneira indireta como ser professor de música era prazeroso para as colaboradoras desta pesquisa.

O impacto dessa mudança na carreira fez com que as professoras vivenciassem de alguma maneira o descaso e a desvalorização de toda uma vida de dedicação ao ensino da música. Não se trata apenas de não poder mais dar aulas de música, porque para essas professoras era muito mais que isso, era a vida delas, ou seja, tudo o que a música representava para a vida delas, e também todas as infinitas formas de investimentos e vínculos que elas foram construindo ao longo de suas vidas.

A frustração, a insegurança e a tristeza trouxeram para algumas delas problemas de saúde, para outras as mudanças bruscas de habilidades profissionais trouxeram grandes desgastes, pois de professoras de música tiveram que desenvolver às pressas outras habilidades para as quais, conforme algumas relataram, não tinham a menor tendência, como, por exemplo, dar aulas de desenho mesmo sem gostar dessa matéria,

mas precisavam continuar trabalhando. Como precisavam do trabalho para sobreviver, tiveram que buscar outras formas de continuar atuando como professoras, agora não mais como professoras de música.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“O pior momento foi quando eu parei de dar aula, porque eu não pude pagar a outra faculdade, a de Educação Artística...”</p> <p>“Eu tive uma depressão muito forte pela queda do meu ordenado, tive que fazer um tratamento sério, e o médico me mandou voltar a trabalhar, como eu não podia lecionar novamente, fui trabalhar como secretária...”</p> <p>“Senti muito forte a influência na vida pessoal, só tinha que influenciar, porque eu dava 44 aulas, ganhava X... por eu não poder fazer a terceira faculdade para dar as matérias de educação artística. Ou bem eu tenho vocação para música, ou bem eu sou desenhista, ou pintora, ou tenho dom de bordar. Eu não conheço nenhuma pessoa que tenha tantas habilidades de uma vez. Então, isso murchou a minha vida”.</p>	<p>O pior momento foi com a retirada do Canto Orfeônico da escola, isso para mim teve um significado pesado, me doeu bastante, mas procurei superar trabalhando com as atividades extraclasse.”</p> <p>“Fui tentando superar a cada momento, porque já não contava com a participação maciça dos alunos como era antes quando o ensino de música era obrigatório.”</p> <p>“Eu fiquei muito triste, eu achei que seria uma perda para a sociedade, como cidade, como um todo, na educação, na falta de cultura e cultura musical principalmente”.</p> <p>“Fui tentando superar a cada momento, porque já não contava com a participação maciça dos alunos como era antes quando o ensino de música era obrigatório.”</p>	<p>“Tiraram o professor de música, tiraram o professor de trabalhos manuais, tiraram o professor de desenho. Então, você ficou uma multifacetada. Eu era péssima de desenho, eu odiava desde a escola (risos). Então, tive que fazer faculdade depois de estar com filhos grandes, de efetivo...”</p> <p>“... não chegou a influenciar na vida pessoal, mas a gente ficou frustrada”.</p> <p>“Antigamente o pessoal tinha um amor na escola... eu fiquei triste de voltar nessa escola que eu trabalhei quando nós entramos nela, ela era nova, nós que lavamos com os alunos, nós que fizemos a faxina para entrar na escola, uma escola enorme, mas está bem degradada hoje, é uma pena viu, eu fiquei triste de ver!”</p>	<p>“O pior momento foi depois que passou para educação artística... englobou várias artes, foi aí que acabou a música nas escolas, O professor de Educação Artística dava muito desenho, outras artes, mas não a música e eu não conheço nenhum professor de Educação Artística que se dedicasse a música...”</p> <p>“Eu achei que foi muito triste o fim do ensino de música nas escolas, os meus alunos conheciam os hinos, a vida dos compositores... eu senti muito”.</p> <p>“Durante anos foi falado que acabaria o ensino da música nas escolas, então eu e as demais professoras ficávamos sempre preocupadas, principalmente porque eu não era efetiva.”</p> <p>“... eu me dispus a fazer outra faculdade, eu ia para Ribeirão Preto, de letras, eu faltava aqui da minha aula para ir para lá fazer faculdade, daí eu faltava lá para dar minha aula aqui, e assim foi durante quatro anos”.</p>

Quadro 16 – Piores momentos da carreira

A superação se fazia necessária junto com o sacrifício e a luta para se reconstruírem profissional e pessoalmente. Definitivamente foi um marco, antes e

depois da mudança da lei quando o ensino de música deixou de ser obrigatório. A solidão, o esquecimento, a falta de valorização da professora de música são elementos marcantes na fala das colaboradoras desta pesquisa. Elas clamaram pela ausência dos alunos, pela ausência do canto orfeônico, pela queda do salário. Lamentaram dizendo que o fim do ensino de música nas escolas foi uma perda para a sociedade, para a educação e para a cultura, principalmente para a cultura musical.

NÓVOA (1996) fala do processo identitário:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p.16)

Segundo Nóvoa (1992), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Segundo Pimenta (2002, p.19), uma identidade profissional se constrói por meio da significação social da profissão; do "confronto entre as teorias e as práticas, e da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes".

Um dado adicional é a tristeza fortemente evidenciada na fala de uma das professoras quando ela se refere ao descaso e à falta de comprometimento da escola que hoje já não existe como em sua época. Embora não se trate especificamente da descrição de um dos "piores momentos da carreira", seu depoimento mostra que ela descreve o seu sentimento de frustração ao visitar a escola na qual lecionou por vários

anos. Ela desabafa dizendo que antigamente se tinha amor à escola. Neste ponto pode-se lembrar de Freire (1987, p. 81) que diz que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. Será que a falta de diálogo pode ter contribuído para esta situação de degradação do ambiente escolar? Para isso temos que entender o diálogo em um sentido mais amplo: um diálogo entre a escola e a comunidade, entre cada um dos alunos e alunas e entre os pais e a escola.

O quadro a seguir (Quadro 17) trata da discussão sobre **momentos de mudança na carreira** das colaboradoras da pesquisa e descreve as mudanças nas práticas musicais que influenciaram na carreira depois que o ensino de música deixou de ser obrigatório.

A mudança na prática musical depois que o ensino de música deixou de ser obrigatório exigiu das professoras criatividade, transformação e acima de tudo determinação. Segundo elas não foi fácil superar essa fase, mas com o tempo foram adaptando as aulas. Relataram também que, tendo que dar uma aula de cujo conteúdo não gostavam, como a aula de desenho, sempre “*puxavam*” essas aulas para o ensino de música.

Além disso, as professoras também relataram não haver mais interesse dos alunos pelas aulas de música, pois não valiam nota, e por não serem avaliativas, o nível de descaso dos alunos era tão grande a ponto de eles ficarem “*brincando aviãozinho*” na sala de aula. As professoras enfatizaram que eles faziam bagunça nas aulas porque sabiam que não seriam reprovados como acontecia antes de o ensino de música deixar de ser obrigatório.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
“Os alunos já não tratavam o professor como tinha que ser, invés de cantar eles ficavam jogando aviãozinho na sala de aula. Mudou totalmente o interesse porque não tinha mais nota, não era obrigatório”.	“Eu fiquei triste, mas não desisti de tudo, do trabalho, até porque eu acredito na influência da música na formação da pessoa humana, acreditando muito nisso...” “... eu tive a sorte de dar aula extraclasse, formei um coral jovem, e um coral infanto-juvenil, não deixei de trabalhar... os professores também incentivavam muito, mesmo aposentada, até hoje eu trabalho”.	“Quem era professor de música, embora tivesse feito educação artística, puxava o lado pra música, lógico que eu ensinava mais música do que desenho. Dava desenho também, mas dava mais ênfase à parte musical. Quem era de desenho, tinha mais dificuldade ainda pra dar aula de música...”.	“Quando acabou a obrigatoriedade também acabou a avaliação, daí pra frente os alunos não queriam nem saber, antes o aluno chegava a ser reprovado por nota na disciplina de música”.

Quadro 17 – Momentos de mudança na carreira

Fica evidenciado que a mudança na carreira profissional e pessoal dessas professoras foi bastante marcante nesse período de suas vidas. Elas passaram pelos conflitos que as colocaram diante do impasse devido à desvalorização do professor de música. Importante frisar que não se trata de elas apenas abrirem mão de sua formação musical, mas sim de articularem essa formação às novas práticas que delas estariam sendo exigidas naquele momento de suas vidas. Talvez repensar os valores, as experiências vividas na família, as crenças, os desejos, os encantos e os desencantos. Conforme relataram, elas vivenciaram momentos de profunda tristeza, mas também momentos de grandes desafios quanto ao processo formador da identidade profissional e também da formação da pessoa, que foram questionados. Foi um período de novas buscas e de superações diante do descaso e da desvalorização do professor de música, e de buscas de novas formas de ensinar e de continuar sendo e existindo como profissional e, por que não dizer, existindo como pessoa.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo ao qual cada um se apropria de sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Segundo HUBERMAN:

“O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1989, p.39, apud NÓVOA, 1995)

A partir desta citação é possível refletir sobre o “choque do real”, no caso de uma das professoras, que costumava ser tratada com respeito e admiração pelos alunos e depois teve que ver “*alunos jogando aviãozinho na sala de aula*”. Como essa professora deve ter encontrado dificuldades em se adaptar ao novo “mundo” escolar!

Outro aspecto que pode ser verificado é que as professoras tiveram que readaptar seus conhecimentos à nova realidade. Agora tinham que trabalhar com conhecimentos não musicais, ou seja, oriundos das demais artes e também conhecimentos pedagógicos de como lidar com esses “novos” alunos e alunas.

Na sequência é apresentado o último quadro (Quadro 18) que traz a opinião das colaboradoras da pesquisa **sobre a volta do ensino de música nas escolas**. As professoras de música desta pesquisa demonstraram alegria ao falarem sobre este assunto, enfatizaram o quanto consideram a música como um elemento formador na vida da pessoa. De acordo com o que elas valorizam e acreditam, o fato de os alunos saberem cantar os hinos pátrios pode auxiliar no processo formador da cidadania. Segundo suas falas, não apenas isso, mas aulas de música na escola podem formar pessoas críticas das músicas que ouvem, seja em rádios, programas de televisão e outros. Elas também ressaltam a importância de cultivar nas pessoas o gosto pela música de modo que descubram a importância dela na sua formação humana e a

influência que exerce em suas vidas. Nesse contexto, as professoras sugerem que o ensino da música seja dado desde o primário e que também se busque incentivar alunos e alunas a se tornarem professores e professoras de música.

D. Wirley	Irmã Hermínia	D. Erlenne	D. Norma
<p>“Eu acho bom mesmo que volte, porque a música é muito importante na vida da pessoa, hoje as crianças não sabem nem cantar os hinos, quando tem as comemorações cívicas, em vez dos alunos cantarem, eles pagam um cantor para cantar o hino nacional. Ao invés de ser os vereadores ou as pessoas que estão tomando parte na festa cantarem o hinos pátrios, eles chamam um cantor que ganha para cantar hino nacional, eu acho inconcebível, pois acredito que o brasileiro deve saber cantar o hino nacional desde pequeno.”</p>	<p>“Eu me sinto feliz, estou torcendo para que essa lei seja assinada pelo nosso presidente, estou vibrando para que isso aconteça.”</p> <p>“A música ajuda muito no processo formativo da pessoa como um todo, por isso que eu fiquei muito triste com a saída do ensino de música nas escolas...”</p> <p>“Eu fico incentivando as minhas pequenas alunas para que elas se preparem dentro dos estudos de música para depois elas ajudarem as outras pessoas como professoras, como incentivadoras da música. Para mim isso é muito importante, tanto é que fico feliz por ter minhas alunas galgando os degraus de professoras de música”.</p>	<p>“... eu acho importantíssimo que essas crianças tenham aula de música e eu gostaria que fosse desde o primário, desde o primeiro ano tivesse aula de flauta doce, tivesse iniciação musical, percepção sonora, ouvir coisas boas, porque nos estamos com rádios com tão baixo nível e isso vai perdendo, isso vai influenciando, você não tem mais letra bonita, hoje a música é comercial, totalmente comercial, e nos temos muita coisa bonita que não poderia ficar perdida”.</p>	<p>“Eu acho isso muito bom, muito bom mesmo! Tem muita gente que eu converso e fala, mas porque que não tem mais música nas escolas, era tão bom! Tão importante, eu acho maravilhoso volta do ensino da música na escola por tudo que a música representa”.</p> <p>Eu acho muito importante que todos tenham acesso a tantas músicas que foram feitas, eu espero que isso aconteça... gostaria que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver um gosto mais apurado pela música de um modo geral”.</p>

Quadro 18 – Sobre a volta do ensino de música nas escolas

Segundo Fonterrada (2003), a partir da década de 1990 a educação brasileira vive um momento importante de expectativa positiva. Nesse momento são tomadas providências relativas à implementação gradativa e obrigatória do ensino de música na escola, começando com a elaboração e implementação dos PCNs. Hoje já se discute a implantação da música no currículo escolar. A partir desse contexto, é possível afirmar que as histórias de vida que as professoras generosamente compartilharam comigo e agora com o leitor, podem se tornar uma referência importante para os educadores

musicais mais jovens, que estão ingressando ou vão ingressar na carreira. Também é importante registrar essas memórias de maneira que a história da educação musical no Brasil seja conhecida de modo mais amplo, aprofundado, sem que detalhes, épocas, espaços ou conceitos sejam esquecidos. Bosi (2003) afirma que “onde a diversidade e os detalhes foram apagados, tudo que aconteceu ficou demais amarrado, unificado, nivelado”. Pois é na intenção de não haver nivelamento, unificação ou esquecimento que o esforço deste estudo se fez necessário. Se o cenário da educação musical brasileira nos dias atuais apresenta riqueza de formas e abordagens, ele não nasceu assim e nem se construiu de um momento para o outro. Quem foram os professores que trabalharam tanto tempo na escola pública? Como era esse trabalho? Como eles eram como pessoas e profissionais? Como se dava a educação musical? Quais os aspectos do cotidiano que motivavam ou desmotivavam esses professores?

Valorizar pessoas que, anonimamente, viveram o cotidiano musical de escolas do interior do Brasil, pode ser uma forma de preservar a memória da educação musical e auxiliar no processo educativo de outros educadores.

Cada um dos quadros deste capítulo apresentou uma série de depoimentos das professoras colaboradoras desta pesquisa. São os pensamentos delas transcritos em palavras. Por isso é importante citar Larosa Bondía quando fala que:

Não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobre tudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LAROSA BONDÍA, 2002, p. 21)

Considerando os resultados das categorias de análise – Ingresso na profissão docente; Valorização profissional do professor de música diante de outros profissionais da época; Incentivos na formação continuada do docente de música; Momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas; Visões do papel da música na escola; Como era a valorização do ensino de música na comunidade; Envolvimentos dos alunos nas práticas musicais; Relação com os outros colegas professores – observam-se alguns pontos que mostram como era a vida profissional dessas professoras de música. Em síntese:

- Havia certa facilidade de se encontrar emprego e possibilidade de trabalhar como profissional liberal com aulas em casa;
- Havia prestígio e valorização profissional: equiparação de status e salário do professor de música em relação aos professores das demais disciplinas;
- Não havia muito incentivo e formação continuada nem para a música e nem para nenhuma outra disciplina;
- As professoras montavam grupos musicais com os alunos que se apresentavam em festividades diversas;
- Havia uma grande socialização e espírito de grupo entre os envolvidos com a música, alunos e professores;
- A comunidade valorizava muito as apresentações musicais dos alunos;
- Os alunos se envolviam bastante e mostravam muito interesse nas atividades musicais da escola;

- O corpo docente era integrado e unido, união não só entre os professores de música, mas também com os professores de outras disciplinas.

Esses dados mostram que a vida profissional se mostrava estável porque os professores tinham seu lugar garantido na escola, mas era, ao mesmo tempo, desafiadora porque havia muitos aspectos que traziam dificuldades ou muito trabalho para a manutenção da música como elemento fundamental na formação de pessoas.

Para finalizar este capítulo de exposição e análise dos dados relembro Joly (2003) quando fala que para haver a valorização da educação musical é importante que haja um esforço para que ela seja implantada no ambiente escolar, no ensino básico. Acredito que todas as falas das professoras de música colaboradoras desta pesquisa podem incentivar e mostrar caminhos para que esta necessidade da volta da música à escola se dê de forma consciente, mantendo-se um vínculo e respeito às realizações dos inúmeros professores e professoras de música que atuaram nas escolas brasileiras durante as quatro décadas nas quais ela foi disciplina curricular obrigatória.

CONSIDERAÇÕES

AS TEXTURAS CONSTRUÍDAS COM AS MEMÓRIAS DO PASSADO:
APRENDIZAGENS PRESENTES E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS
FUTUROS



Wirley Sampaio



Irmã Hermínia



Erlenne Jensen Dokkedal



Norma Pommer Arrais

*“A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos
modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”*

Eclea Bosi (1979)

CONSIDERAÇÕES - As texturas construídas com as memórias do passado: aprendizagens presentes e possíveis desdobramentos futuros

Ao realizar a pesquisa que resultou na elaboração desta dissertação acredito estar contribuindo com as novas gerações de professores de música, músicos educadores ou educadores musicais deste momento. Ao discutir elementos históricos que levam à compreensão da carreira, do ambiente, das dificuldades, alegrias e sonhos de professores de música que desenvolveram suas carreiras profissionais em escolas do interior de São Paulo, pensei ser possível contribuir para uma reflexão sobre a carreira de docentes de música, especialmente daqueles que escolhem desenvolver seu trabalho em escolas ou projetos sociais, em que a música pode adquirir uma perspectiva voltada para uma educação humanizadora.

Além disso, as experiências de professoras de cidades do interior do estado de São Paulo, que trabalharam na sua maioria em escolas públicas e vivenciaram o momento em que a música saiu do currículo escolar parecem, já em 2009, fatos distantes, quase sem importância para compreender processos pedagógicos e musicais contemporâneos. No entanto, há um significado importante no conhecimento desses saberes sobre experiências de professoras que trabalharam em cidades brasileiras desenvolvendo processos educativos musicais, cujas vivências pedagógicas e musicais podem dialogar com experiências semelhantes a que professores de música irão enfrentar na implantação da música nas escolas da atualidade.

Relembro, neste momento, as entrevistas com as professoras, muitas vezes permeadas por sensações emocionadas, que me auxiliaram a compreender melhor os caminhos da educação musical no Brasil, permitiram-me construir uma imagem do que

foi dar aula de música em escolas da rede regular de ensino em momentos nos quais a música e o professor eram valorizados. O compromisso das professoras que colaboraram com esta pesquisa ficou visível, tanto no que diz respeito à área musical como educacional. Freire (1979) afirma que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. De fato, a visualização das falas das professoras, organizadas lado a lado, trazendo as alegrias, as tristezas, as decepções e esperanças do cotidiano nos mostra o compromisso inabalável com a música e com as pessoas. Ao verificar que até hoje essas professoras tocam seus instrumentos musicais, organizam e coordenam grupos musicais e seguem na vida envolvendo pessoas musicalmente, de uma forma ou de outra, é possível acreditar que as possibilidades de ampliar as oportunidades de ensino de música no Brasil existem e devem ser estimuladas.

A minha aprendizagem como pesquisadora também entra no rol de aspectos produtivos que uma pesquisa acadêmica pode proporcionar. O caminho da pesquisa nem sempre é fácil e tranquilo: dúvidas, dificuldades, muitas horas abdicadas dos momentos cotidianos de descanso e convívio são alguns dos aspectos que podem nos acompanhar ao longo de tantos meses. Mas, como afirma Brandão (2003), a investigação científica, mesmo parecendo solitária, envolve outras pessoas que se tornam companheiras e amigas no decorrer do processo. Para o autor, os colaboradores de uma pesquisa, sejam eles participantes de uma ação educativa ou apenas entrevistados que falam de suas vidas, fazem parte de uma equipe que pesquisa. O pesquisador nunca é a pessoa que, sozinha, constrói o conhecimento. Ele ouve, troca experiências, convive, compartilha, interage e depois divulga aquele conhecimento que foi construído sempre com o outro.

Ressalto que todas as situações que vivi desde o momento que entrei no mestrado foram preciosas para minha descoberta pessoal, pois os questionamentos e buscas, acertos e erros ajudaram-me não só no meu amadurecimento acadêmico como pesquisadora, mas, acima de tudo, no amadurecimento pessoal. Quando Freire (1987, p. 69) fala que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, para mim, ficou claro que esse processo de construção humana se dá conjuntamente, onde educamos e nos educamos em diferentes espaços de nossas vidas, lembrando que somos seres inconclusos, em eterno processo de construção.

Essas conversas que trazem à tona as memórias dessas professoras talvez possam contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão de processos que incluem a música nos ambientes escolares, pois se referem a vários tipos de atividades que elas realizavam com seus alunos. Para o educador musical de hoje que deverá atuar em uma nova escola, em um novo contexto com uma nova estrutura e proposta, pensar em objetivos e conteúdos será uma das atividades. Nesse sentido, ter elementos para entender e saber como era no passado a música na escola poderá resultar em maiores possibilidades para escolha e adaptação de idéias, materiais e conteúdos.

Esta pesquisa traz possibilidades de compreensão de processos que incluem a música na escola quanto a aspectos que existiam quando a música era disciplina obrigatória do currículo escolar. No momento atual, com a possibilidade da volta do ensino e aprendizagem da música na escola, o estudo de carreiras profissionais relacionadas à prática musical pode orientar e incentivar os novos educadores musicais quanto à sua profissionalização como professores.

Relembro uma citação de Paulo Freire com a qual se prenunciou o início do tópico 1.5 desta dissertação:

... se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33)

Os professores de música do passado e os educadores musicais de agora, todos, à sua maneira, buscaram e buscam um mundo melhor por meio da música, mas existem muitas forças adversas a esta visão de mundo, forças políticas e sociais que não podem ser ignoradas.

As memórias das professoras de música podem contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão de processos que incluem a música nos ambientes escolares, podem incentivar os educadores musicais atuais por meio dos depoimentos que descrevem momentos de amor, paixão, lutas, vitórias, frustrações, derrotas: vida!

As percepções de professoras de música quando se extinguiu o ensino de música na escola são importantes de serem conhecidas pelos educadores musicais atuais. Esta pesquisa, certamente, tem como resultado manter vivas a história e a memória das professoras e dar significado a elas. Conforme observo no Capítulo 1, é importante a utilização das lembranças e relatos dos mais velhos para facilitar o entendimento de fatos passados que foram vivenciados ou protagonizados por elas (Bosi, 1979). Também, reitero, existem benefícios para as professoras e para a comunidade de educadores musicais do presente.

Ao final desta pesquisa relembro os pressupostos iniciais e as pretensões que foram buscadas em primeiro lugar, retomando a questão de pesquisa descrita no final do capítulo 1: “Em que medida as memórias de algumas professoras de música, que

lecionaram em escolas públicas e privadas no momento em que a música era disciplina obrigatória no currículo escolar, podem contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão de processos que incluam a música nos ambientes escolares?”

Observando os dados analisados esta pesquisa procurou responder a esta pergunta com as seguintes contribuições:

- Mostrando que tipos de atividades as professoras realizavam com os alunos;
- Mostrando aspectos positivos de quando a música era disciplina obrigatória;
- Mostrando como agentes “externos” (leis, governos, momentos políticos) podem influenciar a prática docente;
- Mostrando que temos que ser engajados socialmente, já que muitas vezes somos manipulados sem a mínima possibilidade de ação.
- Mostrando como era a vida profissional de um educador musical em um momento em que ser professor de música era construir uma carreira no magistério escolar.
- Incentivando educadores musicais atuais por meio de depoimentos que descrevem momentos de amor, paixão, lutas, vitórias, frustrações, derrotas: vida!

Também relembro os objetivos gerais e específicos desta pesquisa para aferir as contribuições. São eles: descrever memórias de professoras de música quando o ensino de música era obrigatório; manter vivas a história e a memória das professoras e dar significado a elas; conhecer as percepções de professoras de música quando se extinguiu o ensino de música na escola; e identificar a importância da música para a formação dos alunos e alunas do ensino escolar na percepção dessas professoras de música.

Os dois primeiros objetivos, por serem condição prévia para a realização da análise, foram obviamente realizados, com a descrição das memórias das colaboradoras desta pesquisa. Posso dizer que agora existe um registro de parte do que D. Wirley, Irmã Hermínia, D. Erlenne e D. Norma vivenciaram em um contexto histórico rico em reflexões para a educação musical.

O terceiro objetivo também foi alcançado principalmente quando se observam as categorias de análise “Piores momentos da carreira” e “Momentos de mudança na carreira”.

Quanto ao último objetivo penso ter alcançado o resultado esperado, mesmo que de maneira tímida já que não houve, nas entrevistas, um enfoque específico para esse aspecto da observação. Os dados da categoria de análise “Visões do papel da música na escola” mostram essas contribuições.

Para o futuro penso em aproveitar muito mais dos dados coletados. Podem ser realizadas outras análises e ligações entre os dados e a bibliografia de referência. As entrevistas podem ser utilizadas como fonte de outras informações, inclusive com ampliações a partir de novas entrevistas com as mesmas professoras ou com outras.

Penso também em divulgar os resultados da pesquisa em diferentes espaços de discussão e reflexão, sejam eles acadêmicos ou pedagógicos, pois acredito ser importante valorizar o profissional experiente como referências para formação de futuros educadores musicais. Com certeza a experiência dessas quatro professoras poderá ser fator de motivação para que outros educadores se dediquem a uma prática social ampla e aberta, criando oportunidades de formação de músicos, amantes da música e de outros educadores.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989. 202 p.
- Bauer, Martin e George Gaskell. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a varias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOSI, Eclea; **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.
- FIORI, Ernani Maria. **Conscientização e educação**. In.: Educação & Realidade.VII, n°1 janeiro/julho de 1996.
- _____. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 09-21.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 1a. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. 3ª. Edição.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, S. M. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- GONÇALVES, José Alberto. In Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- HUBERMANN, Michaël. O ciclo da vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. **A Musicalização na Escola**. Rio de Janeiro: Ed. Limitada, 1971.
- JESUS, Julia Yoko Tachikawa de. **Música na escola como recurso pedagógico: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais**. 2005. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 2002.
- JOLY, Ilza Zenker. Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e a música. In: Liane Hentschke; Luciana Del Ben. (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2003, v. 1, p. 113-126.
- LAROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, p.20-28.
- LEMOS JÚNIOR, Wilson. **Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. 2005. 120 f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 2005.

- LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. 2005. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP. 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- Paz, Ermelinda Azevedo. **Villa-Lobos o Educador**. In: Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988. Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- _____. **Villa-Lobos e a música popular brasileira: uma visão sem preconceito**. Rio de Janeiro, 2004.
- PIMENTA, S. G. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, S. G. (Org.), 2002.
- RUSSELL, Joan. **Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14,7-16, mar. 2006.
- SACRISTÁN, Gimeno. In: Nóvoa, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1991.
- SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. **Memórias e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930-1990)**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1997.
- SILVA, Petronilha B. G. **Seminário de Estudos do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”**. São Carlos: UFSCar, julho de 2004.
- SILVA, Petronilha B. G. et al. **Práticas Sociais e Processos Educativos: costurando retalhos de uma colcha a colcha**. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2005. (mimeo).

THOMPSON, Paul (2002). **A voz do passado – história oral**. 3a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação musical. Boletim Latino-Americano de Música**. Rio de Janeiro, v. I/6, abr., p. 515 - 588, 1946.

SITES CONSULTADOS

ALMEIDA, Paulo Roberto. Dossiê história oral: uma breve apresentação. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 2, ano II, n. 2 abril/ maio/junho 2005. Disponível em:http://www.revistafenix.pro.br/PDF3/Apresentacao%20Dossie_Paulo%20de%20Almeida.pdf .

BANDA MANTIQUEIRA. Disponível em: <http://www.bandamantiqueira.com.br/> Acesso em 17/02/2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Lei nº 11.769, 18 de agosto 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Acesso em 11-05-09.

CONSERVATÓRIO DE TATUÍ. Disponível em: <http://www.conservatoriodetatui.org.br/historico.php>. Acesso em 14/12/08.

CARMINA BURANA. Disponível em: <http://www.spectrumgothic.com.br/musica/carmina.htm>. Acesso em 06/03/2009.

INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS. Disponível em: http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/escola_cidade/2_escola_catedral.asp/ Acesso em 15/11/2008.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hans_Joachim_Koellreutter. Acesso em: 14/12/2008.

MAESTRO JULIÃO. Disponível em: <http://www.abmusica.org.br/> Acesso em 15/11/2008.

MARQUES, Everton. A entrevista etnográfica e semi-estrutura. Disponível em: <http://designinterativo.blogspot.com/2006/08/entrevista-etnografica-e-semi.html> Acesso em: 10/12/2008.

MEDICI, Emílio Garrastazu. Disponível em:
<http://eloga.br.inter.net/crdubeux/hmedici.html>. Acesso em: 14/12/2008.

OBOÉ. Disponível em: <http://www.classicos.hpg.ig.com.br/oboe.htm>. Acesso em: 14/12/2008.

SARAU. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sarau>. Acesso em 14/12/2008.

VARGAS, Getúlio. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/vargas/>. Acesso em: 14/12/2008.

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

Tel./Fax: (0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil

E-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidada para participar da pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “Memórias de professoras de música: um olhar para práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980”, que tem como pesquisadora responsável a aluna Arlete de Souza Ferreira Gonçalves. A referente pesquisa tem como objetivo a partir da análise da trajetória de formação e atuação profissional, trazer subsídios que possam ajudar na compreensão da área de educação musical e na formação de futuros educadores musicais. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevista para uso exclusivamente acadêmico-científico na qual poderá ser utilizado um gravador se você assim permitir. A entrevista acontecerá em data, local e horário a ser combinado entre você e a pesquisadora responsável, tendo em vista sua maior comodidade; a transcrição da entrevista será elaborada e validada junto a você, para redação e divulgação das informações. De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco”. No caso dessa pesquisa, na entrevista a pesquisadora perguntará sobre memórias, formação e atuação profissional; você poderá se lembrar de situações constrangedoras que vivenciou e/ou presenciou, no exercício de sua função como professora de música, que poderá causar desconforto em explicitá-la. Como medidas de proteção ou minimização desses riscos, você foi informada que sua participação é voluntária, ou seja, só participará se aceitar, e que tem o direito de não responder a qualquer pergunta que não queira e/ou não se sinta a vontade. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, bem como esclarecer possíveis dúvidas. A pesquisadora responsável pela pesquisa se compromete em realizar as ações propostas, respeitando as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, conduzindo a pesquisa de forma ética e somente com a sua autorização formal. Você declara estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, por meio de publicações, artigos em revistas e periódicos. Você leu as informações acima e teve a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que te foram respondidas satisfatoriamente. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora responsável pela pesquisa, podendo tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento.

Você declara que entendeu os objetivos de sua participação na pesquisa e concorda em participar. VOCÊ AUTORIZA A SUA IDENTIFICAÇÃO, INCLUSIVE COM REGISTRO FOTOGRÁFICO, E UTILIZAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA.

São Carlos, ____ / ____ /2008.

Nome do Participante da Pesquisa

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Arlete de Souza Ferreira Gonçalves

(RG: 3823330 / CPF: 122.577.218-45/ Tel.: (16) 34133443 / Cel.: 91690957 / aluna regular do PPGE/UFSCar, orientado pela Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly)

Anexo 2 - Roteiro de entrevista

1. Qual foi a trajetória da sua formação musical? Onde começou, por incentivo de quem, e quais os passos que a levaram a se tornar uma professora de música? Qual instrumento tocou ou o que cantou? Teve alguma influência nessa escolha?
2. Qual era a proposta do projeto de Villa-Lobos para o ensino de música na escola? Havia algum modelo curricular, programa de conteúdo a ser seguido? Predominava o projeto de Villa-Lobos ou havia liberdade de escolha por parte do professor? A senhora conheceu Villa-Lobos? Havia alguém inspecionando as aulas?
3. Como era a valorização profissional do professor de música em relação aos outros profissionais da época?
4. Quais eram os investimentos políticos na formação do docente de música? Havia incentivo, cursos de formação continuada, encontros?
5. Quais os momentos significativos ao lembrar-se das suas aulas?
6. Quais eram os objetivos de se ensinar música na escola?
7. As apresentações eram valorizadas na escola e na comunidade, antes do ensino de música deixar de ser obrigatório?
8. Fale um pouco dos seus alunos, como eles viam as aulas de música, como se envolviam nas práticas musicais? Como a senhora se vê agora em relação a eles? Algum aluno seguiu a carreira musical?
9. Como se dava a sua relação com os outros colegas professores?
10. A senhora estava dando aulas quando o ensino de música deixou de ser obrigatório? Quais foram seus sentimentos nesse momento? Mudou alguma coisa na sua prática? Houve momentos de influência entre vida profissional e pessoal? De que modo?
11. Quais os momentos mais relevantes da sua carreira? Você conseguiria apontar momentos de entusiasmo, de desânimo, de mudança de direção, os melhores momentos, os piores momentos?
12. O que a senhora acha da volta do ensino de música nas escolas?
13. A senhora tem alguma coisa para dizer que considere importante?

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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