



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT  
INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA  
CONTEMPORÂNEA - ECCO**

**ELIANE DE CASTILHO LIRIO**

**O CONHECIMENTO MUSICAL NO COTIDIANO DOS PROFESSORES  
UNIDOCENTES**

**CUIABÁ-MT  
2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**ELIANE DE CASTILHO LIRIO**

**O CONHECIMENTO MUSICAL NO COTIDIANO DOS PROFESSORES  
UNIDOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade federal de Mato grosso

**Orientador: Professora Doutora Cássia Virgínia Coelho de Souza**

**Cuiabá-MT  
2010**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

L768c Lirio, Eliane de Castilho.  
O conhecimento musical no cotidiano dos professores  
unidocentes / Eliane de Castilho Lirio. – 2010.  
99f. ; il. ; 30 cm. -- (incluem gráficos e tabelas.)

Orientadora: Cássia Virgínia Coelho de Souza.

Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato  
Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em  
Estudos de Cultura Contemporânea, 2010.

1. Conhecimento musical. 2. Cultura escolar. 3. Concepções  
de música - professores. I. Título

CDU 37:78.01

Catalogação na fonte: Maurício Silva de Oliveira - Bibliotecário CRB/1 1860



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE  
CULTURA CONTEMPORÂNEA – MESTRADO – ECCO/UFMT

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA

---

Prof. Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Examinador Externo (UDESC)

---

Prof. Dr. José Carlos Leite  
Examinador Interno (ECCO/UFMT)

---

Prof.ª Dr.ª Cássia Virgínia Coelho de Souza  
Orientadora (ECCO/UFMT)

Cuiabá, 13 de agosto de 2010

*Dedico este trabalho aos meus queridos pais Simeão e Eugenia que com simplicidade e sabedoria me oportunizaram a escolha deste caminho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela grandeza de Sua sabedoria e pela beleza de Sua misericórdia.

A professora Doutora Cássia Virgínia, minha orientadora. Sinto-me incapaz de expressar em poucas palavras o que representou em minha vida, em especial no percurso deste projeto. Pela paciência, compreensão, dedicação e insistência em me levantar cada vez que o desânimo quase me tirou deste caminho. Foi mais que orientadora, foi companheira.

Agradeço também a CAPES que através de patrocínio viabilizou a realização desta pesquisa.

Aos professores Doutores Sergio Luiz F. de Figueiredo e José Carlos Leite que contribuíram com sugestões e apontamentos importantes para a construção desta pesquisa.

Um agradecimento especial aos professores que participaram da pesquisa. Sem a colaboração desses profissionais esta investigação não seria possível.

Agradeço ao apoio dos meus queridos irmãos Roberto, Eugessy, Sara, Irani, Sandra, Aser, Evaldo e Simionai, em especial àqueles que mais de perto acompanharam e apoiaram este empreendimento, compreendendo a necessidade da minha ausência. Estendo ainda aos cunhados e cunhada aqui representados pela Vilma.

Não poderia deixar de agradecer aos meus sobrinhos e sobrinhas representados pela Isabele, pois foram fonte de inspiração na minha caminhada acadêmica na escolha pela educação musical.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo, com quem partilhei derrotas e vitórias no percurso deste Mestrado. Os Sábados nesse período foram preciosos momentos de refúgio que me ajudaram a recobrar as forças para continuar a jornada.

Às amigas e colegas Patrícia Andrade e Marília Ortiz Cortez pela colaboração direta neste processo, seja com materiais, ou com apontamentos que foram importantes no processo de construção deste trabalho.

## RESUMO

O conhecimento musical no cotidiano dos professores unidocentes

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa realizada em no espaço de uma escola pública de ensino fundamental e aborda a construção do conhecimento musical do professor unidocente e as implicações na cultura musical escolar dos primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa se divide em três capítulos, dois dedicados ao debate sobre os processos de aquisição de conhecimento e as contribuições de diversas áreas do conhecimento que, de forma interdisciplinar forneceram subsídios para uma teoria específica da construção do conhecimento em música. Além de considerar a música como conhecimento que possui conteúdos próprios, articulados e intermediados na cultura, a escola neste trabalho será considerada como um sistema cultural, que agrega as muitas experiências sociais e culturais. O terceiro capítulo trará as concepções de música e as experiências musicais dos professores que participaram da pesquisa, bem como as suas experiências vivenciadas em diferentes momentos da vida foram feitas através de entrevistas e narrativas escritas para que se pudesse verificar o papel destas na construção de uma cultura musical que identifica essa esfera da escola. Nessa interação estão presentes juízo de valores, construção de conhecimento em música e a utilização da música no dia-a-dia da escola. Os resultados obtidos por ocasião da pesquisa de campo serão analisados sob a luz da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave Conhecimento musical, cultura escolar, concepções de música dos professores.

## ABSTRACT

The pedagogue's musical knowledge in daily life.

This dissertation submits a qualitative research performed in a public school's middle school and approaches building up the pedagogue's musical knowledge and the implications of musical culture in the first years of middle school. The research splits up in tree chapters, of which two are dedicated on debating about how to acquire knowledge and the contributions from various areas of knowledge that can supply subsidies in interdisciplinarity for a specific theory of construction of knowledge in musical terms. Even though considering music as a knowledge that has it's own articulated, intermediated contents in culture. The third chapter will bring musical concepts and the musical experiences from teachers that have participated in this research and how their different life experiences were achieved by interviews and written narratives that idnetifies this school sphere. In this interaction, judgement values, building up musical know-how and the usage of music in everyday scholarship are present. The results achieved by occasion in field research are analyzed by bibliographical research.

Keywords: musical knowlegde, school culture, musical teachers' cocncepts

## SUMÁRIO

Introdução.....	4
Capítulo 1. Música e conhecimento.....	11
1.1 Teorias cognitivas e a aprendizagem musical.....	18
1.2 Música como cultura.....	22
Capítulo 2. A escola como sistema cultural.....	29
2.1 Cultura da escola e cultura escolar.....	29
2.2.O professor na construção da cultura escolar.....	41
2.3. Cultura musical da escola no Brasil.....	45
Capítulo 3. O professor e a escola: Diálogos e paradoxos.....	48
3.1. Caminhos metodológicos.....	48
3.2. Os primeiros contatos e caracterização da escola.....	49
3.4. Observação na semana de planejamento.....	53
3.5. Do planejamento para a sala dos professores.....	58
3.6. Da sala dos professores para a sala de aula.....	62
3.7. Das atividades cotidianas e festejos para a entrevista.....	81
Considerações finais.....	88
Referências.....	93

## INTRODUÇÃO

A educação musical como área concebe a música como um conhecimento relevante na formação do indivíduo, como um produto humano, produzido e intercambiado na cultura, uma linguagem intermediada socialmente. A pesquisa nessa área tem fomentado o debate que defende a legitimação da música como um conhecimento necessário à formação humana, entendendo que, as relações do homem com o fenômeno musical se apresentam de forma complexa e compreendem as interações entre música, sociedade e cultura. Nessa perspectiva, a música toma uma abrangência que vai além do seu caráter de expressão artística, sendo, pois considerada como uma manifestação de caráter representativo na cultura e determinante da percepção, da audição, do gosto e do juízo de valores em relação à música na medida em que se constroem as relações com essa manifestação no grupo social.

No que diz respeito à concepção de cultura nesta investigação foram considerados o conceito de cultura elaborado por Taylor (2005) e também o conceito de Geertz (1989), que se configuram em contribuições da Antropologia Cultural para o entendimento da música como um produto essencialmente humano. Taylor definiu a cultura como “um todo complexo” que engloba conhecimento, crença, moral, lei, bem como outras capacidades e hábitos que são adquiridos pelo homem participante de uma sociedade. Geertz define cultura como uma “teia de significados” tecida pelo homem e tem como ponto de partida, as suas “interações sociais”. Ambas as definições tem como eixo as produções humanas, bem como as interações sociais onde os conceitos e práticas musicais também são formulados.

Para a realização desta pesquisa tomou-se como referência um grupo social específico, professores de uma escola pública de ensino fundamental que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando que o professor é um dos principais mediadores da cultura no contexto da escola. Como instituição o espaço escolar se legitima como o lugar de construção de conhecimento formal sistematizado e institucionalizado nas sociedades ocidentais. Tomou-se também o cuidado em demarcar o território das interações diretamente ligadas à produção de sentido, a construção do conhecimento em música, a reprodução de concepções, as mudanças de concepções, bem como o papel e o lugar da música na cultura escolar em comparação com a concepção de música e conhecimento musical preconizada pela ciência.

Para além da técnica, as atividades musicais foram consideradas a partir do pressuposto de que o processo de construção do conhecimento musical como atividade

humana num espaço onde diferentes gerações e, conseqüentemente diferentes culturas se entrecruzam num complexo que faz da escola um sistema cultural peculiar.

O ambiente escolar é formado por uma comunidade composta de administradores, coordenadores pedagógicos, alunos e professores, todos em interação no cotidiano, sendo que o professor é o mediador dos conhecimentos institucionalizados e sistematizados que compõe o currículo escolar. Na perspectiva da cultura, Gómez (2001), Brandão (2002) e Forquin (1993) reconhecem que a escola também se configura num sistema cultural. Nesse espaço foram construídas ao longo da história, as muitas normas e práticas que definem os conhecimentos a ser ensinados como também os valores e comportamentos que são peculiares à escola. Contudo, não é tarefa simples delimitar um conceito de cultura escolar de todo convergente, não havendo total consenso entre os pesquisadores que empreendem os seus estudos nesse campo. É importante ressaltar que mesmo havendo divergências entre as definições de uma cultura escolar, a história das disciplinas do quadro curricular da escola brasileira caracteriza-se por uma hierarquia na aplicação dos conhecimentos. Conforme destaca Loureiro (2003), o conhecimento musical ainda busca legitimação como conhecimento a ser inserido no currículo que tem como característica mensurar o grau de importância dos conhecimentos para a formação do sujeito dando ênfase nas disciplinas como a Língua Portuguesa e a Matemática.

O professor é o mediador do conhecimento na escola, porém, não é exclusivo, especialmente na configuração atual, caracterizada pela velocidade da informação que também se dá fora do ambiente escolar. No que concerne à música, o cenário é absolutamente dinâmico e com uma gama cada vez maior de interação do indivíduo com o objeto (música). Hoje as mídias favorecem experiências musicais que há algumas décadas eram ainda improváveis, quando os professores que hoje atuam como profissionais estavam galgando os primeiros passos na escola. Dentre eles, os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e que estão envolvidos com atividades musicais na sua ação pedagógica. Pois, mesmo que o currículo de formação do professor para essa esfera do ensino fundamental não contemple a música como conteúdo, quando ele passa a atuar, se depara com as práticas musicais que são típicas do cotidiano da escola. A música comumente praticada como instrumento para a educação e também como entretenimento. Nesse sentido, pesquisadores do campo da formação de professores destacam algumas conseqüências da pouca formação ou de nenhuma formação desse professor para a articulação do conhecimento musical. As pesquisas desenvolvidas por Bellochio (2000), Souza (2003), Loureiro (2003), Figueiredo (2004) e Souza (2005) apontam que a ausência de um conhecimento musical acadêmico básico no

processo de formação do professor configura-se numa contribuição fundamental para a reprodução de concepções e práticas musicais equivocadas no processo de construção do seu conhecimento e da sua prática em relação à música e ensino.

É possível afirmar que as concepções equivocadas acabam por desencadear a reprodução de uma cultura musical característica da escola, provavelmente com fins didáticos e não condizentes com as vivências musicais cotidianas, tanto de alunos como de professores. Se não se consegue lidar com as transformações e contradições contemporâneas que adentram os muros da escola, acontece, aparentemente, uma tendência à reprodução das atividades musicais didáticas que funcionavam no passado no contexto escolar. Conforme considera Canclini (2008), as dificuldades em dialogar com o novo na escola pressupõem um retorno ao passado que se considera seguro.

Não há como negar que existe uma dúbia relação quando se refere a distinção entre o conhecimento musical e a prática musical por parte dos professores no contexto desta pesquisa. Por um lado, a utilização da música como recurso, como pano de fundo para outras atividades, e como orientador de comportamento, por outro, uma negação no que se refere a aplicação dos conhecimentos específicos constituintes dessa linguagem como meta a ser alcançada ressaltando também que as atividades musicais acontecem de forma bastante intensa em apenas uma das turmas sendo que a medida em que a faixa etária aumentava, as atividades musicais se tornavam mais raras.

Esta pesquisa teve como motivação algumas experiências vivenciadas no contexto de algumas escolas da rede pública e privada de ensino. A participação em projetos com objetivo de promover atividades musicais através de curso de música para professores dos primeiros anos do ensino fundamental, como exemplo, a proposta de pesquisa-ação realizada com um grupo de professores de uma escola pública municipal em Cuiabá no Estado de Mato Grosso relatado por Cambuí e Lirio (2008). Esse contato foi relevante na escolha do tema da pesquisa, pois, ao fazer parte da rotina da escola foi possível perceber que as atividades musicais estavam presentes de alguma forma nas atividades cotidianas da escola nos primeiros anos do ensino fundamental. Eram atividades que aconteciam em momentos distintos e promovidos por professores unidocentes<sup>1</sup>, esta terminologia será empregada no transcorrer deste trabalho para denominar os professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Alguns professores cantavam músicas para saudar o dia, músicas para

---

<sup>1</sup> Professor unidocente é uma terminologia usada por Bellochio (2000) para denominar o professor que atua nos primeiros anos do ensino fundamental e que ministra os conteúdos básicos de forma integrada, que, em geral, possui formação em pedagogia.

datas especiais e canções com mensagens educativas e também para ensinar conteúdos de linguagem, como canções com textos específicos para memorizar palavras, frases ou regras de um conteúdo aplicado. Essas experiências musicais são bem distintas das experiências musicais que se dão no dia-a-dia do aluno fora da escola.

O objetivo geral desta investigação foi discutir a construção do conhecimento musical dos professores unidocentes e as implicações na cultura musical escolar. Como demais objetivos foi verificar como esses professores constroem o seu próprio conhecimento musical, quais as suas concepções de música e como fazem uso da música. Identificar os principais fatores que influenciam suas práticas quando se utilizam da música e analisar a receptividade ao conhecimento musical acadêmico.

No contexto do Estado de Mato Grosso torna-se fundamental pesquisar sobre essa temática, pois há ainda poucas pesquisas publicadas sobre esta realidade, situação que justifica a importância desta investigação em se agregar às demais pesquisas já existentes e favorecer o crescimento do debate que privilegia a construção do conhecimento musical dos professores. Mediante a implementação da lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica, é de igual maneira importante debater as questões que permeiam o cotidiano musical da escola com ênfase no papel do professor como mediador da cultura nesse contexto. A partir dos dados apresentados pela pesquisa poderão ser ampliadas as possibilidades e alternativas para se efetivar a música como prática social e cultural e não somente como atividade de apoio, mas como conhecimento, como saber. Importa também investir na ampliação do debate para além das questões puramente educacionais trazendo para o campo da cultura levando em consideração as subjetividades do panorama da cultura contemporânea no sentido de que, a escola tenha disponível ferramenta para articular a interação entre a cultura musical que se constroem fora da escola por alunos e professores com as práticas musicais escolares.

Quanto à metodologia, priorizou-se a pesquisa qualitativa que estudou a realidade específica de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na região central de Cuiabá. O critério de escolha foi a sua localização, por situar-se no centro da cidade, encontram-se nela, professores e alunos advindos de vários bairros que a circundam tanto os bairros de classe média baixa que ficam nas proximidades da escola como alguns bairros localizados na periferia dessa região da cidade. A característica de pesquisa etnográfica confirmou-se pelos processos de observação, interação e participação no cotidiano da escola e que forneceram elementos, não para dar uma resposta sobre o objeto a ser investigado. Foi importante para considerar as subjetividades que nele se apresentam e que puderam ser

questionadas a partir de pressupostos teóricos para que os aspectos da cultura musical da escola sejam debatidos, tendo em mente as peculiaridades do contexto conforme a visão de Geertz ao afirmar que “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma em acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 1989, p. 29). Acompanhar a realidade dessa escola, compartilhar o dia-a-dia, participar das conversas triviais do grupo pesquisado, comer o alimento oferecido na merenda escolar juntamente com os professores e também com os alunos foi enriquecedor no processo de investigação no sentido de perceber que existem algumas distinções entre as atividades rotineiras da sala de aula e as atividades fora dela no ambiente escolar. Mudanças de postura, vocabulário e de assuntos se distinguem quando acontecem nos momentos de ensino, representados pelas situações no interior da sala de aula e os momentos de descontração como o recreio, os momentos que antecediam a entrada em sala e as programações festivas. O cronograma de atividades da pesquisa nas dependências da escola teve início no mês de Fevereiro de 2009 e terminou em dezembro do mesmo ano, quando foram encerradas as atividades do ano letivo. Para a obtenção de dados sobre o funcionamento da escola, bem como da sua caracterização, foram consultados documentos oficiais e informações colhidas dos informantes sujeitos da pesquisa. Além da pesquisa etnográfica, foi elaborada uma entrevista semi-estruturada com os professores unidocentes, diretor e dois coordenadores pedagógicos. Na entrevista foram questionados sobre os processos de construção do seu conhecimento musical, sobre suas concepções e práticas em música. No decorrer da investigação foram feitas narrativas orais e escritas discorrendo sobre as experiências musicais dos sujeitos da pesquisa dentro e fora da escola.

É importante destacar que a entrevista semi-estruturada e a narrativa não se configuram em sinônimo neste contexto. A entrevista na visão de Triviños (1995) é considerada como uma importante ferramenta para a pesquisa com enfoque qualitativo para que o investigador faça a coleta dos dados, contudo, no contexto desta pesquisa pode se verificar certa limitação de conteúdos das respostas ainda que as questões permitissem alguma abertura no curso das respostas. A narrativa, conforme sugere Benjamin (1994) propicia um retorno ao passado, e retomar memórias de acontecimentos dentro de um contexto e que ao relatar e transformar em texto a sua própria experiência possibilita a construção de lembrança no processo de narração. Quando o sujeito narra a sua própria história, traz a tona elementos subjetivos importantes para a interpretação de certas atitudes em relação à música e que não ficaram explícitas na entrevista.

Na abordagem fenomenológica foram encontrados os subsídios que tornaram possíveis as reflexões sobre as ações enquanto estas ocorreram. Tal como apontam Freire e Cavazotti (2007), que acreditam que a fenomenologia favorece a consideração da música como fenômeno vivo soante no âmbito da pesquisa, e que segundo Buzzi, “deixa ver alguma coisa, traz aquilo de que se fala para fora do seu esconderijo” (BUZZI, 1996, p. 57). O fenômeno deixa ver por si aquilo que se manifesta enquanto acontecimento corrente.

A revisão bibliográfica foi construída procurando atender uma compreensão interdisciplinar no sentido de registrar o entrelaçamento de conhecimentos de algumas áreas que favoreceram o entendimento da música como conhecimento, sendo que as teorias cognitivas de Piaget e de Vygostky dentro de suas diferentes abordagens contribuíram para a construção de teorias específicas sobre o processo de construção do conhecimento em música. Foram destacadas como exemplo de teorias da cognição musical a teoria espiral de Swuanwick e a teoria das representações simbólicas de Howard Gardner, registrando que existem outras teorias da aprendizagem musical, longe de pretender neste trabalho, mapear todas essas teorias tendo em vista os limites da sua abrangência.

A monografia se divide em três capítulos. O primeiro traça um panorama das teorias sobre a construção do conhecimento e algumas que nas suas especificidades consideram a música como conhecimento, a saber, uma característica do ser humano e inerente as suas ações sociais e culturais. É composto por uma discussão para elucidar a legitimação da música enquanto conhecimento debatido nas diferentes áreas. Além das teorias que discorrem sobre os processos internos para a aquisição do conhecimento como um todo, buscou-se bases em abordagens filosóficas, psicológicas e culturais da música enquanto produção humana, os saberes em relação à música, as teorias cognitivas específicas da música. Faz-se necessário esclarecer que esta investigação não tem a pretensão de adentrar ao território das questões de cunho pedagógico e metodológico por acontecer no âmbito da escola. O que se pretende é considerar as questões culturais na construção do conhecimento em música dos professores, bem como as influências de suas concepções e práticas na cultura musical escolar. Nesse sentido os estudos da cultura contemporânea entram em diálogo com os pressupostos de teóricos advindos da área da educação, da psicologia cognitiva e da educação musical. Os pressupostos apresentados neste capítulo serão bases para a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo no que se refere a construção do conhecimento em música no processo de formação dos professores sujeitos da pesquisa.

O segundo capítulo aborda a escola como cultura onde os conhecimentos e saberes são socializados. Com o apoio de críticos da escola na contemporaneidade, Gardner, Morin,

Gómez e Forquin, partindo para o debate sobre a cultura musical escolar são abordados alguns fatores que contribuíram para o estabelecimento da cultura musical escolar no Brasil e trazendo alguns exemplos dessa cultura estabelecida, dados da pesquisa de campo. Nessa parte, são considerados os debates concernentes à preparação do professor para lidar com a música da escola e a música da cultura a qual pertence tanto o aluno como o próprio professor. Perpassa pela construção do conhecimento do professor unidocente com a contribuição das recentes pesquisas no campo da formação de professores em música, tais como pesquisas realizadas por Souza (2003), Bellochio (2000), Figueiredo (2004) e Souza (2005).

O terceiro capítulo traz o relato da pesquisa de campo que procura analisar os dados coletados com a pesquisa bibliográfica no que se refere ao processo de construção do conhecimento dos professores sujeitos da pesquisa, como também apresenta a cultura musical da escola pesquisada e a ação dos professores no processo de articulação da mediação cultural. Este capítulo parte para uma reflexão sobre o cotidiano da escola e propondo uma alternativa de agregar os conhecimentos musicais com os conhecimentos pedagógicos no processo de construção do conhecimento do professor unidocente. Sobre as respostas obtidas nas entrevistas, estas serão analisadas sob as perspectivas e concepções e práticas musicais mais presentes no cotidiano que os professores participantes da pesquisa trazem consigo e as implicações no processo de reprodução de uma cultura musical típica da escola. Sobre as atividades musicais como e quando aconteceram na escola e as motivações que favorecem o uso da música. Neste capítulo são consideradas as questões de pesquisa e as inferências construídas no decorrer da investigação observando se os caminhos metodológicos contemplaram os objetivos propostos.

# 1. MÚSICA E CONHECIMENTO

Apresento neste capítulo uma revisão bibliográfica composta por teorias que desde o século XX tem empreendido esforços nos estudos acerca da construção do conhecimento e o que os estudiosos de distintas áreas postulam sobre a música enquanto conhecimento, que sendo um produto humano é inerente às suas ações sociais. Entendendo, também, que este é um tipo de conhecimento que merece lugar junto aos saberes de professores e que tem relevância na formação dos indivíduos. Para contemplar o diálogo entre os diversos conhecimentos que dão suporte para um trabalho interdisciplinar, torna-se indispensável apontar o entrelaçamento das diversas disciplinas que, cada uma, em suas especificidades tem contribuído para o fortalecimento de teorias específicas da construção do conhecimento em música. Nesse sentido, os caminhos para a pesquisa em música no contexto escolar e o papel do professor como um dos mediadores da cultura são apoiados em bases teóricas que tem se ocupado em estudar o conhecimento humano, bem como as relações sociais onde estão envoltas as concepções de música.

As teias dos diferentes saberes, nos mais diversos conhecimentos se interligam formando um todo complexo que, no contexto desta pesquisa configurar-se-á na construção de uma ponte entre Música e Conhecimento apontando concepções que permeiam o espaço escolar no que se refere a uma cultura musical específica da escola. Atualmente as discussões acerca de qualquer objeto exigem uma incursão no universo da interdisciplinaridade. Tal como ressalta Morim,

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo 'holográfico', necessidades, desejos, e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. (MORIN, 2002, p. 38)

Continuando nessa linha de pensamento, é pertinente lançar mão dos pressupostos de Morin no que diz respeito à proposição de uma teoria da complexidade “*complexus* significa o que foi tecido junto [...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (MORIN, 2002, p.38). A partir desse pensamento que transcende o emprego compartmentado dos conhecimentos o que se pretende é seguir por um caminho de maneira a favorecer a percepção do conjunto composto pela intercomunicação que permitiu nesta investigação, apresentar uma revisão bibliográfica que abrange a complexidade onde se insere a música. A opção por uma linha de pensamento que pretere o transita em áreas distintas do conhecimento, bem como abriga no mesmo terreno teóricos que apresentam divergências epistemológicas entre si, especialmente neste capítulo, firma-se a partir das suas contribuições marcantes para a construção de teorias específicas da aquisição de conhecimento em música, independentemente de suas contradições.

É importante esclarecer que para se discutir os processos de construção do conhecimento musical dos professores e as implicações na cultura musical escolar será preciso situar-se nas áreas do conhecimento como a filosofia, a psicologia cognitiva, a psicologia da cognição musical, a neurociência, a psicologia social, a sociologia, a antropologia. Elementos importantes para debater e questionar as concepções sobre música e conhecimento musical que formam a cultura escolar, em vários aspectos depende dos estudos desenvolvidos por essas áreas. Elas oferecem substratos para a investigação no campo da aprendizagem musical, nos processos internos empregados na aquisição do seu conhecimento, nas relações sociais estabelecidas e culturalmente intermediadas, como também nos conceitos e juízo de valores nos diversos espaços e no decorrer do tempo.

Com o foco na escola de ensino básico, especificamente no professor dos primeiros anos dessa escola, cabe ressaltar que, se há uma cultura musical escolar, com caráter peculiar a esse espaço, nele então são estabelecidos conceitos e práticas em que a ação do professor desempenha importante lugar na construção do indivíduo iniciante na escola. Se a escola é entendida como um espaço de construção do conhecimento, todas as concepções e práticas em relação à música configuram-se em desdobramentos que tem as suas origens em manifestações diversas, relações de troca e técnicas que são tecidos pelo conjunto dos conhecimentos e contextos onde surgem questões musicais cujas respostas serão entendidas a

partir de uma visão panotica<sup>2</sup>. De acordo com Blacking, “o fazer ‘musical’ é um tipo especial de ação social que pode ter importantes conseqüências para outros tipos de ação social” (BLACKING, 2007, p 201).

Algumas das indagações que se nos apresentam em música estão intrincadas às demais áreas do conhecimento, pois ultrapassam os limites puramente musicais e uma boa parcela está ligada a questões extra-musicais no que diz respeito ao ambiente escolar considerando o ponto de vista de Blacking. Portanto, os processos de construção de conhecimento em música dos professores serão preponderantes na relação interativa do aluno com o objeto (música). Quanto às relações dos professores com a música no seu papel como formador, convém acrescentar que,

A escola assume um papel importantíssimo na compreensão das produções sonoras, na ampliação dos tipos de escuta, na demonstração da relatividade dos valores e da função de sistemas organizados conforme o tipo de produção sonora. Se o professor não tiver uma concepção de música que sustente esse papel da escola, a elaboração de um conceito amplo de música não será alcançada pelo aluno (SOUZA, 2003, p. 69).

Se assim podemos considerar o cotidiano do espaço escolar, cabe seguir por caminhos que refletindo sobre a cultura musical possa ir além das questões puramente pedagógicas. Importa seguir em direção a um olhar multidimensional em que o processo de construção do conhecimento dos professores que atuam nos primeiros anos da escola terá um valor significativo para a incorporação de uma epistemologia condizente com o contexto atual onde as barreiras que compartimentavam os conhecimentos em especialidades que se desenvolviam isoladamente têm se diluído. O cenário que se apresenta hoje é de interdependência e dinamismo, nas palavras de Morin (2002), um cenário planetário, onde as questões em quase todas as esferas da humanidade passam por mudanças que não estão mais restritas apenas ao local, tomam dimensões que podem refletir em todo o globo, bem como nas diversas áreas do conhecimento.

Howard Gardner no seu livro intitulado “A Nova Ciência da Mente: Uma História da Revolução Cognitiva” apresenta a trajetória dos avanços nos estudos que tem como foco a construção do conhecimento humano, bem como os desfechos destas para a criação de uma teoria da aprendizagem musical.

---

<sup>2</sup> O uso do termo é empregado por Foucault (1987) ao se referir o posto privilegiado de visão da sentinela em relação ao prisioneiro que se encontrava no panóptico, vigiado por todos os lados. Aqui, o termo é empregado para enfatizar uma visão multidimensional do contexto.

Desde os estudos de Kant, (1996), o conhecimento é considerado a partir de dois pólos, a natureza da experiência e a natureza da mente, não sendo puramente *a priori*, independente da experiência e de todas as impressões dos sentidos, e nem puramente *a posteriori*, que possui suas fontes na experiência, que o torna empírico. Para esse estudioso existe uma relação dialógica entre mente e experiência. Kant preconizou que o conhecimento não provém somente da entidade mental, mas que este depende do mundo exterior, das experiências sensoriais, é estimulado por esse mundo através da natureza sensível do homem. Kant também afirmou que todo o nosso conhecimento começa com a experiência, mas nem por isso todo ele se origina justamente desta. Kant procurou entender o que permite à mente apreender a experiência da forma como ela o faz, e assim produzir conhecimento. ele via a mente como um órgão ativo de entendimento, que molda e coordena idéias e sensações; transforma a multiplicidade caótica da experiência no pensamento estimulado pelo mundo exterior, mas esse mundo sensorial não pode ser percebido diretamente. Conforme suas conclusões, não há um acesso privilegiado à coisa em si. Gardner considera que Kant deixou sua marca na ciência cognitiva atual e afirma que,

O que Kant estava procurando (na minha opinião) era uma maneira de descrever o nível da representação, uma terminologia que pudesse explicar a maneira pela qual o conhecimento deve ser representado em qualquer entidade para se relacionar com o mundo físico, por um lado, e com o mundo da arquitetura mental inata, pelo outro. (GARDNER, 1996, p. 73).

Mas ao contrário das convicções de Kant de que não seriam possíveis estudos sobre processos mentais, os estudos psicológicos, mais precisamente, os estudos de Piaget (1996) demonstraram que processos mentais tanto podiam ser estudados através de pesquisas empíricas, em laboratório, como alguns desses processos poderiam até mesmo ser cronometrados. Houve, contudo, mudanças na psicologia nos vários contextos em que se apresentava, e nas abordagens com diferentes ênfases como, a vertente que frisava o ambiente como fator determinante e a vertente que dava ênfase no sujeito como agente ativo no processo.

No que diz respeito as diferentes abordagens é importante destacar os estudos de Piaget sobre os processos mentais, as descobertas de Piaget foram pioneiras para a psicologia que de acordo com Gardner (1996), foi pioneira. Embora ele se considerasse um epistemologista genético e não um psicólogo, pois seu interesse era pela natureza do conhecimento. O interesse de Piaget era muito mais a epistemologia do que a psicologia. A

partir dos estudos de Piaget foi possível elaborar questionamentos e abordagens que deram suporte para as pesquisas sobre os processos internos de aquisição de conhecimento. Dentre os vários campos da psicologia influenciados pelos pressupostos piagetianos Gardner (1996) ressalta as pesquisas dos psicólogos da Gestalt, bem como da psicologia comparativa e da psicologia social.

Sobre o processo de construção do conhecimento, Piaget postula em sua teoria que,

Conhecer não consiste com efeito, em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação nos quais estão ligadas estas ações. [...] Ora, quem diz “transformações” diz ações e operações (derivado estes da primeira) e quem diz “possíveis” diz assimilação do real a tais ações, reais ou virtuais, e não simples descrição lingüística de realidades acabadas. (PIAGET, 1996, p.15).

Para esse estudioso, todo conhecimento está necessariamente ligado à ação desde os níveis mais elementares até os mais complexos. Considera que o desenvolvimento intelectual, assim como o desenvolvimento biológico, tem seu ritmo e sugere que o investimento em melhores métodos pedagógicos pode acelerar o processo numa relação constante de assimilação e acomodação.

Outro pesquisador do campo da cognição que contribuiu para a elaboração de abordagens sobre a aquisição do conhecimento é Vigotsky, que apresenta uma teoria interacionista no processo de construção da aprendizagem e preconiza que nesse processo de construção, há uma interação entre o sujeito com o objeto e com outro sujeito, mediador. Ao espaço de interação entre sujeito, objeto e mediador Vygotsky (2007) caracteriza como *zona de desenvolvimento proximal* e explica:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embriatório. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKY, 2007, p. 98)

Dentro dessa teoria, Vigotsky enfatiza o importante papel da interação no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do conhecimento do sujeito quando em idade escolar. Ele ressalta que a zona de desenvolvimento proximal configura-se em instrumento através que, psicólogos e educadores podem se utilizar no decorrer do processo

de aprendizado. Esse autor destaca dois níveis de desenvolvimento, o real e o proximal. Segundo esse pressuposto, é importante acrescentar que Vigotsky considera que para efeito de desenvolvimento da aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal deve orientar-se em direção ao novo, pois as aprendizagens que já foram superadas pelo aprendiz não representam nenhum avanço no que diz respeito ao desenvolvimento e superação de uma nova situação no aprendizado. O processo de aprender acontece na interação com um parceiro ou parceiros mais experientes ou mais capazes, que por meio de ajuda de maneira mais espontâneas ocorrem entre eles e propicia assim, uma parcela da aquisição do conhecimento. Essa teoria também considera a relevância da elaboração de metodológica para agilizar o processo de construção do conhecimento no sentido de possibilitar o avanço a partir do desenvolvimento dos conhecimentos já dominados.

O avanço nos estudos que privilegiam a cognição humana de maneira mais ampla, propiciou terreno fértil para que a partir delas fosse possível, o desenvolvimento de teorias que se dedicam especialmente aos processos de aquisição do conhecimento musical. As teorias da cognição musical passaram também a fazer parte de uma ciência preocupada com o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Piaget e Vigotsky, em suas teorias ofereceram suporte para o desenvolvimento de tais teorias mesmo não apresentando de forma específica os processos de aprendizagem na área da música. No contexto desta investigação, trazer esses dois teóricos, cada um com sua corrente de pensamento favoreceram o discurso que compreende que os processos de construção do conhecimento em música podem ser concebidos a partir da teoria cognitiva e contrapor a crença de que apenas alguns privilegiados estão habilitados ao conhecimento musical. Essa é uma das concepções que ainda persiste no contexto da escola de acordo com Loureiro (2003), Figueiredo (2004) e Souza (2005).

Além da relevância da contribuição desses dois pesquisadores, um evento de igual maneira importante para a ciência cognitiva, foi o advento dos computadores, na metade do século XX, pois este, alavancou e deu legitimidade aos estudos da cognição humana, forneceu elementos determinantes nos estudos da linguagem e da resolução de problemas. Ulric Neisser, citado por Gardner (1996), confirma a contribuição da teoria da comunicação para as teorias cognitivas e afirma que as atividades do computador em si, são semelhantes aos processos cognitivos do homem; eles recebem informação, manipulam signos e armazenam itens na “memória”. Além de servir de modelo do pensamento humano, o computador também funciona como uma ferramenta para o trabalho científico cognitivista, sendo utilizado

para analisar os seus dados mesmo que haja algumas reservas com respeito aos processos computacionais nesse campo.

Sobre a relevância de todos os estudos voltados para a cognição, Gardner (1996) considera que a psicologia cognitiva teve um avanço significativo desde os anos de 1950 e afirma que:

Os psicólogos cognitivistas identificaram fenômenos fascinantes, que vão do número de unidades que podem ser mantidas na mente em um momento qualquer à maneira pela qual as formas geométricas são “manipuladas mentalmente” por adultos normais; estabeleceram muitas comparações intrigantes, que vão da diferença entre operações concretas e formais nas crianças ao contraste entre a representação proposicional e formas visuais de imagética; criaram uma série de métodos novos, alguns tecnicamente sofisticados e também aprimoraram técnicas já existentes há um século. (GARDNER, 1996, p 144).

Por haver nesse campo divisões com muitas especialidades e subespecialidades, esses avanços ocorreram de forma separada, isoladas entre si, não tinha até então, uma perspectiva interdisciplinar. Gardner ressalta que atualmente, muitos investigadores provenientes de uma disciplina específica depositam confiança em interações com outras disciplinas, eles esperam que trabalhando juntos, de forma interdisciplinar, possam ter *insight* que poderiam levar menos tempo de elaboração do que uma disciplina isoladamente conseguiria. Atualmente, tem-se apontado resultados relevantes de trabalhos realizados em percepção e processamento lingüístico que recorreram a evidências de disciplinas como a psicologia, a neurociências e a inteligência artificial.

Mesmo tendo essa característica interdisciplinar, é importante pontuar que as ciências cognitivas não se mostram ocupadas com o contexto cultural, com a história e com a emoção, o que não significa uma aversão ao campo afetivo, histórico ou cultural. O que existe é a crença de que, se esses fatores, que são individualizantes e fenomenalistas forem levados em consideração, a ciência cognitiva se tornaria inviável. Há um esforço, portanto, por parte dos cognitivistas em excluir ao máximo esses elementos para que o seu objeto seja investigado de forma quanto menos subjetiva, propondo uma explicação adequada procurando não recorrer aos conceitos que fogem à sua abrangência como área que tem como objeto os processos internos que se mobilizam no processo de aquisição do conhecimento. Conforme acrescenta Gardner (1996), os pesquisadores cognitivistas postulam que os processos externos e as subjetividades estão na essência da experiência humana, mas que são dimensões a ser

debatidas e pesquisadas no seio de disciplinas que tem como campo de estudo a afetividade, a história e as relações socioculturais.

Os estudos sobre a cognição musical conforme aponta Ilari (2006), a psicologia cognitiva da música representa uma das áreas mais importantes da pesquisa em música. É uma área multidisciplinar, uma vez que atua junto a outras áreas no sentido de compreender os processos mentais que regem as atividades musicais humanas. A autora destaca que estão envolvidos nesse projeto, paleontólogos, na busca por explicações na natureza para os fenômenos musicais, historiadores e filósofos, na reflexão sobre o fazer musical no curso da humanidade, neurocientistas e psicólogos cognitivistas envolvidos no estudo do cérebro e da mente musical e também os psicólogos desenvolvimentistas. Estão envolvidos também antropólogos, sociólogos da música e etnomusicólogos no estudo comparativo entre culturas. Os educadores musicais e musicoterapeutas, interessados nos processos de aprendizagem musical do ser humano, musicólogos e instrumentistas que estudam atributos mentais envolvidos nos processos de audição, composição e execução musical.

### ***1.1 Teorias Cognitivas e a Aprendizagem Musical***

Com suporte nos pressupostos da ciência cognitiva, pesquisadores da área de música empreenderam estudos que pudessem elucidar como se dá o processo de aprendizagem musical no ser humano. Hargreaves e Zimmerman (2006) avaliam a eficácia de três abordagens teóricas da cognição musical e a influência das teorias cognitivas de Piaget, Bruner, e Vigotsky sobre as teorias da aprendizagem musical de Keith Swanwick e June Tillman, Mary Louise Serafine e dos pesquisadores de Harvard, com a “abordagem do sistema por símbolos”, Gardner, Davidson e Scripp.

A relevância desses estudos para a discussão sobre a música na cultura escolar nos anos iniciais desta, é que assim como na visão de Hargreaves e Zimmerman (2006), será preciso estar claro a distinção entre o aprendizado que ocorre espontaneamente, através do convívio em uma dada cultura, e aquele que é fruto do ensino ou, em suas palavras, que resulta do treino. Através dessas relações é que são formuladas as concepções referentes ao campo da aquisição de conhecimento em música, por parte dos profissionais que desenvolvem

um trabalho em que a música é parte integrante não só do seu cotidiano como parte do exercício da sua atuação.

Os autores supracitados concordam que a teoria do desenvolvimento preconizada por Piaget, também forneceu subsídios que deram suporte para as teorias da psicologia do desenvolvimento musical. Costa (2005) apresenta a significativa contribuição da teoria cognitiva de Piaget na teoria de Swanwick, no que diz respeito aos processos de improvisação e composição musical. Parte do pressuposto primeiro, de que para Piaget, o conhecimento se constrói em processo contínuo, que se desenvolve na ação ativa do sujeito e na sua capacidade de transformar a realidade onde há uma ligação entre o desenvolvimento biológico e o intelectual.

Para Swanwick (2003), o conhecimento musical se processa no mesmo sentido em que ocorre o desenvolvimento postulado por Piaget, e que o conhecer depende da relação ativa do sujeito com o objeto e isso acontece em níveis diferenciados do desenvolvimento biológico. A teoria espiral de Swanwick seria uma “leitura modificada das idéias de Piaget, de quem utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os, porém, como intuição e análise”. (FONTERRADA, 2008, p.112).

A teoria espiral de Swanwick e Tillman foi desenvolvida através da análise de composições musicais de crianças com idade entre três e nove anos. Os resultados da pesquisa sugerem que existem algumas tendências distintas no desenvolvimento musical que estão correlacionadas com a idade na natureza das composições, assim sendo possível identificar a idade do compositor pelas características das composições. Nesta seção, essa teoria é apresentada com o intuito de registrar a sua contribuição no estudo do processo da aquisição do conhecimento musical.

O modelo de Swanwick e Tillman tem três princípios centrais de organização. O primeiro baseia-se em uma analogia entre o desenvolvimento musical e três aspectos do jogo infantil: *Maestria (mastery)*, *Imitação e jogo imaginativo*. Swanwick e Tillman sugerem que estes aspectos se desenvolvem em seqüência, de modo que o primeiro elo da parte inferior da espiral se refere à maestria, já que as crianças estão tratando primeiramente da resposta sensorial ao som e do controle do som; o segundo elo da espiral se refere à imitação, por meio da qual as crianças procuram representar ou ilustrar aspectos do mundo ao seu redor por meio da música; e o terceiro elo está baseado no jogo imitativo, pois a criança dá uma contribuição musical criativa, em vez de meramente imitar o que já existe; [...] Swanwick e Tillman acrescentam à espiral um quarto elo, a que chamam de “metacognição”. Este se refere à consciência crescente das crianças no que diz respeito a seus próprios pensamentos e experiências musicais. (HARGREAVES E ZIMMERMAN, 2006, p.238).

Esses quatro níveis de desenvolvimento que propõe a teoria, que são o primeiro, material, o segundo, expressão, o terceiro, a forma e o quarto, o valor, está dentro de um princípio organizador em que se desencadeia a espiral, onde há um afastamento dos aspectos individuais da experiência musical e a aproximação dos aspectos musicais compartilhados socialmente que acontece em cada um dos níveis do desenvolvimento musical. Na concepção de Fonterrada, o modelo de Swanwick “parte do intuitivo para chegar ao lógico, e do individual para chegar ao universal, constituindo-se, portanto, em um exercício de interpretação da experiência de vida.” (FONTERRADA, 2008, p. 13).

O modelo espiral propõe que há uma mudança gradativa no comportamento musical em níveis que se sucedem de forma organizada. O primeiro é o sensorial manipulativo, ou seja, das reações exploratórias para as reações que apresentam o gradativo domínio da técnica. Segue-se a este, um segundo nível, da expressividade pessoal ao vernáculo; da imitação, espontânea em direção as convenções musicais. Ainda dentro dessa movimentação em direção a níveis mais avançados, um terceiro nível, que segue da composição especulativa para a composição idiomática. No quarto nível, chamado de metacognição, uma mudança de simbólica para sistemática, ou seja, da autoconsciência a incorporação dos princípios estilísticos que caracterizam a música.

Essa teoria hoje tem uma abrangência significativa no que se refere a pesquisa sobre o processo de aquisição do conhecimento em música por ter seus autores uma visão de que desde os primeiros passos da construção desse conhecimento até o seu último nível acontecem como um processo contínuo. Perpassa questões ligadas aos processos internos e externos, ou seja, além dos aspectos psicológicos da aprendizagem, o desenvolvimento desse conhecimento se dá na cultura. O autor acrescenta que nesse aspecto,

O significado da música não pode ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é ‘bom para’ na vida das pessoas. A música é ‘boa’, ‘certa’ ou ‘oportuna’ dependendo de quão bem ela funciona em ação como práxis (SWANWICK, 2003, p. 39).

Essa teoria preconiza a aprendizagem musical a partir da fluência musical que é considerada como precedente do domínio da escrita e da leitura musical. A aprendizagem musical acontece na ação de fazer música. Interliga o plano do pensamento com o plano da ação que acontece concomitantemente.

A teoria de Vigotsky também contribuiu para se a construção de teorias atuais que dão ênfase na interação entre o sujeito e o objeto, e entre o sujeito mediante a situação de ensino articulado por um sujeito mais experiente. Esta concepção do desenvolvimento da aprendizagem se contrapõe aos fundamentos de Piaget, pois considera a aprendizagem por instrução como elemento chave no desenvolvimento cognitivo. Essa vertente está sendo retomada, pois através dela, são possíveis a obtenção de explicações mais coerentes sobre a capacidade que tem a criança de aprender mediante instrução e descordando da concepção do desdobramento espontâneo dessa capacidade. Questiona o papel do professor nesse processo no sentido de que este representa a possibilidade de projetar ações para direcionar a superação dos conhecimentos já dominados pelos aprendizes.

Quanto à teoria do sistema por símbolos Hargreaves (2006) resume os principais pressupostos dessa teoria sintetizando um de seus elementos fundamentais acerca do desenvolvimento em dois períodos: um primeiro que antecede o uso dos símbolos e um segundo, a partir do uso dos símbolos. Considera também que o sistema por símbolos não deve ser considerado como uma teoria rígida, mas como um conjunto de pressupostos que constituem uma gama muito maior de elementos pesquisados que tem uma abrangência sobre os processos de aquisição do conhecimento em diversas modalidades e que podem ser constituídos através de um sistema simbólico. Segundo Gardner (1993)

Os seres humanos são considerados, por excelência, as criaturas da comunicação, que armazenam significados através de palavras, desenhos, gestos, números, padrões musicais e um grande número de outras formas simbólicas. As manifestações destes símbolos são públicas: todos podem observar a linguagem escrita, os sistemas numéricos, desenhos, mapas, linguagens gestuais e assim por diante. Entretanto, os processos mentais necessários para manipular esses símbolos devem ser inferidos dos desempenhos dos indivíduos em vários tipos de tarefas. (GARDNER 1993, P. 145).

Na infância, a aquisição de sistema por símbolos é considerada como um ponto ímpar na construção do conhecimento para a o processo artístico da criança. Tendo em conta a sua abrangência, aqui será então restrito aos apontamentos dessa teoria para a aquisição de conhecimento musical. No que concerne á aprendizagem em música no sistema por símbolos, Gardner sintetiza em dois grandes estágios de desenvolvimento. O primeiro período é denominado de “Pré-simbólico” que ocorre no primeiro ano de vida e um segundo estágio considerado de uso de símbolos, que vai dos dois anos de idade aos sete anos. Ele não vê a necessidade de determinar estruturas gerais, ao contrário de Piaget. Na interação entre

processos internos e externos é que são desenvolvidas as capacidades de utilizar os sistemas simbólicos musicais da sua cultura. Assim como a teoria de Piaget e Vigotsky, o sistema por símbolos propõe o desenvolvimento em sentido progressivo das faculdades físicas e mentais.

As teorias da aprendizagem musical, aliadas as teorias da cognição, dão suporte à discussão sobre o conhecimento e o saber em música, e são pautadas por sujeitos de uma determinada cultura e suas influências. É oportuno enfatizar a relevância dessas teorias na prática docente, pois os produtos resultantes da construção de um conhecimento acontecem tanto no plano individual como no plano coletivo conforme Gardner (1999). Conhecimentos e saberes são veiculados e intermediados pelo professor, que ao entrar em contato com os seus pares e com os seus alunos, constroem também um conhecimento em relação à música. Este é intermediado num ambiente de troca de saberes que fortalece conceitos e práticas que são passados para várias gerações, isso independentemente das tecnologias.

Essa teoria considera a aprendizagem também na interação onde o “conhecimento pessoal” não é adquirido por proposições verbais. Gardner acrescenta que,

O conhecimento origina-se nas relações entre os seres humanos; muito do que termina por ser ‘internalizado’ provém de modelos e motivos de outros; e o conhecimento que adquirimos é por nós próprios elaborados e desenvolvidos em contextos sociais, sejam eles a família, a escola ou a comunidade em geral. (GARDNER, 1999, p.116).

As teorias do desenvolvimento musical e seus diferentes caminhos percorridos elucidam o reconhecimento de que a música é um tipo de conhecimento, que no decorrer da formação humana faz parte do desenvolvimento intelectual do sujeito e a partir dela, novos horizontes são abertos rumo à legitimação desse conhecimento. Essas teorias confirmam que no processo de construção do conhecimento, existem fatores que englobam o desenvolvimento biológico e as relações socioculturais, ou seja, a interação entre os processos internos e a cultura no que se refere à aquisição do conhecimento em música.

## **1.2 A Música como Cultura**

O ambiente escolar é um espaço que “afirma-se como prática social relevante na construção coletiva de conhecimentos, valores, de conceitos e de ações sociais” (SOUZA, 2003, p. 1) e a música é um produto construído socialmente, tanto o seu conceito como sua prática. Blacking (1995) argumenta que a estrutura e os padrões musicais são organizados socialmente e que os estilos musicais são também produtos construídos a partir do que cada

cultura concebe como sendo musical, ou seja, o conhecimento musical está intrincado à cultura. Nas culturas industrializadas, a escola configura-se como um dos espaços onde o desenvolvimento da construção do conhecimento musical desempenha papel privilegiado e o lugar institucionalizado de ensino e de aprendizagem. No contexto da escola as manifestações musicais também acontecem de alguma maneira, pois é uma manifestação característica da espécie humana pensando nas considerações de Queiróz (2005) que afirma que,

A capacidade dos indivíduos de construir grupos, de criar e compartilhar contextos, comportamentos e produtos dentro de um determinado meio e a forte utilização da música nos distintos contextos sociais da humanidade, demonstram que os fenômenos musicais determinados pela cultura e também determinantes dessa, estão presentes nos mais variados universos ocupados e estabelecidos pelo homem em seu convívio social (QUEIRÓZ, 2005, p. 49).

Antes de adentrar nas questões que abarcam a música na escola é mister seguir por uma abordagem mais ampla sobre a construção do conhecimento e saber musical para construir a ponte que liga o conhecimento e saber musical ao cotidiano do professor que vivencia, na escola, uma cultura musical, que de certa forma, é muito específica e complexa no que se refere a construção do conhecimento. Dewey (1971) descreve o ser humano como ser que carece da transmissão de elementos que constituem de forma gradativa o domínio das técnicas necessárias à sua sobrevivência. Essa transmissão se concretiza na instrução por parte dos indivíduos que possuem o domínio de tais técnicas. O autor exemplifica que essa característica peculiar ao ser humano propicia um ciclo de renovação.

Entendendo o ser humano como dependente de orientações para adquirir competências necessárias à sua sobrevivência, mesmo as mais simples tarefas que se constroem na sociedade em que está inserido, considera-se então, que a música é um tipo de conhecimento portador de conteúdos próprios a sua esfera como linguagem, e que não é apenas conhecimento técnico, é, portanto, necessário que seja transmitido assim como outros conhecimentos que fazem parte do cotidiano do ser humano Piana (2001) considera que a linguagem musical não se apresenta de forma imediata, tem um grau de complexidade maior na construção do seu conhecimento em relação à linguagem visual, esse autor considera que,

[...] Ela não é uma linguagem que fala direta e espontaneamente a todos os homens. E a respeito deste problema deve ser considerado particularmente significativo o fato de que a mesma linguagem precise ser aprendida, que a aprendizagem seja realizada através de um verdadeiro e próprio ensino escolar, quer ela consista em uma transmissão direta de práticas musicais junto com outras práticas da vida comunitária (PIANA, 2001, p. 41).

Em relação ao conceito de linguagem, Penna (2008) propõe uma abordagem mais abrangente ressaltando que este não pode ser entendido como o ato mecânico de codificação e decodificação de códigos. A autora considera que para abordar a música como linguagem é necessária a noção de arte como comunicação e afirma que,

Faz-se necessária, portanto, uma concepção aberta de linguagem artística, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização, à intencionalidade e aos processos de interpretação, entre outras. Desse modo, a noção de linguagem artística será capaz de articular a atitude criadora individual – inclusive na apreciação – e os aspectos convencionais relativos aos princípios de organização que vigoram em determinados momentos históricos e espaços sociais ( PENNA, 2008, p. 76).

Em concordância com as colocações de Penna, as noções de arte como linguagem não se esgotam, também, neste trabalho, pois o próprio conceito de linguagem tem passado por reformulações ao longo da história.

Na abordagem de Castro (1988), a música é formada como um determinado tipo de linguagem preponderantemente comprometida com acontecimentos e ocorrências e que o ponto de escuta<sup>3</sup>, segundo sua consideração, “nada mais é do que o predomínio dos valores impostos por um sistema musical” (CASTRO 1988, p.113). A partir desse ponto de escuta, o indivíduo avalia a música e conseqüentemente o mundo. O ponto de escuta torna-se um dos principais pilares do saber, pois há uma junção de elementos objetivos e também subjetivos que ligam o homem ao mundo dentro desse conceito. “Não existe música como mera organização de sons. Música implica sentido e sentido implica percepção do sentido” (CASTRO 1988, p, 38). Uma das vias que levam a percepção de sentido é a experiência. Como conhecimento, diferentemente de outros campos do saber, a arte, e especificamente a música, envolve não só a simples manipulação dos materiais, no caso, dos sons, mas a proposição de uma relação interativa e enriquecedora da experiência humana. Buzzi (1992) reflete sobre isso de uma forma profunda, no sentido que para o homem, a experiência leva ao exercício do pensar concretamente. Em suas palavras ele considera que:

A experiência não é uma *rapsódia* de percepções sensíveis e de vivências. Significa contato direto e íntimo. O ato de experienciar alguma coisa interna ou externa representa sempre uma vantagem para o pensamento, porque é no campo da experiência que ele se exercita a pensar concretamente, a crescer na capacidade de apreender o real. Nesse exercício, seus conceitos e idéias são uma leitura lúdica da realidade. Por sentir-se mais capaz de fazer essa

---

<sup>3</sup> Castro define o ponto de escuta como um posicionamento espacial não dimensional, que pressupõe o ato voluntário da atenção auditiva, sendo este valorativo e dotado de consistência constituidora do mundo.

leitura, o pensamento se entusiasma e se apaixona pela experiência. (BUZZI, 1992, p. 180).

E experienciar, no contexto do conhecimento musical depende, além da manipulação, da interpretação do produto deste, como também da produção de sentido<sup>4</sup>. Não pode ser reduzido aos processos de vivência superficial dos sons e da redução da própria escuta.

Pelo prisma sócio-cultural, a experiência seria a base primeira para a aquisição de algum tipo de conhecimento em música, as interações e inferências do indivíduo ou de uma coletividade se constroem na medida em que o seu acesso a essa linguagem se dá, dependendo da qualidade mais do que da quantidade e de como se articula a experiência. A partir de então, abrem-se possibilidades múltiplas na produção de sentido, isso por meio do contato e diálogo com as músicas da cultura e com a troca constante de experiências nesse campo. No que se refere a produção de sentido na experiência humana, importa acrescentar as considerações de Bornheim, quando afirma que,

A renovação pela descoberta do sentido se faz pela criação prática - seja a práxis simplesmente manual, a artística, a política, a teórica, a lúdica, ou a de qualquer outra feição que possa assumir. Em tudo o fazer é essencial. Se um ator repete sempre a mesma personagem, esclerosa o seu papel e desgasta-se na personagem, mas se souber renovar o seu desempenho, não só da vida à atuação, como a própria humanidade do ator se refaz através de seu trabalho; então pode se falar em qualquer coisa como uma história do ator.. A construção deve ser generalizada para a práxis histórica como tal: tudo depende do fazer, do trabalho, do compromisso que sabe efetivar-se. (BORNHEIM, 2001, p.171)

O passo efetivamente mais importante em direção à renovação na práxis configura-se na aquisição de conhecimento, partindo do pressuposto de que é um processo essencialmente humano e, portanto cultural. Convém tratar a música enquanto conhecimento estabelecido pela cultura e adquirido na cultura. Para tanto é importante aproximar-se do conceito de conhecimento, que nas palavras de Castro é conceituado como “essencialmente, superação da natureza e do estado natural” (CASTRO 1988, p.46). Para a superação desse estado natural é necessário não só uma ação de aprendizado, relação com objetos vários, mas também com o sujeito que possui uma carga de conhecimento maior, construído ao longo das experiências e da instrução que propõe a superação.

---

<sup>4</sup> Conforme Bornheim (2001), o sentido é elemento originário e possibilitador que impulsiona o novo concomitantemente com a práxis.

Dentro do conceito de conhecimento apresentado, é de se considerar a abordagem de Castro também no que se refere à construção do conhecimento em música, onde estão presentes formas diferentes de saberes que serão distintos conforme o contexto. As formas de saberes desempenham um importante papel na formação de concepções e práticas concernentes à música no cenário da escola básica, como um contexto bastante peculiar, que se configura num local privilegiado para a construção de conhecimento sistematizado, é um recinto onde a troca de saberes e suas bases serão necessariamente decisivas.

A música enquanto conhecimento é assunto debatido desde os primórdios. Fonterrada (2008) esclarece que a música ocupava lugar de importância na cultura grega, pois se acreditava que ela influía no humor e no espírito do homem. Era atribuído a ela um valor extra-musical, reconhecendo seu papel no desenvolvimento ético, porém, não era acessível aos escravos, ficando reservada a educação apenas para os homens livres. Tinha como intuito, desenvolver a mente, o corpo e alma.

A música está presente de forma muito concreta na vida do ser humano, é inerente ao homem. O seu principal material, o som, antecede a humanidade e a maneira pela qual cada sociedade o manipula, dá forma, transforma, interpreta e dá sentido é uma particularidade determinada de acordo com a cultura. Quanto a esse aspecto é importante acrescentar o ponto de vista de Bornheim quando afirma que:

Realmente, a aptidão para escutar música não deriva simplesmente do fato de que sou homem, de que tenho uma natureza humana dotada de tais propriedades; mais do que isso, o ouvir música pressupõe um comportamento cultural. Não apenas porque escuto uma obra que integra objetivamente o mundo da cultura, mas também e sobretudo no sentido de que minha *passio* diante da música, meu modo de escutar, permanece culturalmente determinado. Deve-se mesmo afirmar que, num sentido lato, o homem é consubstancialmente culto porque é necessariamente mundano, ou seja, formado pelo mundo no qual vive; mesmo sem ter recebido uma iniciação especificamente musical, todo homem tem “educação” musical já que recebe a música dentro de certos padrões culturalmente estabelecidos no envolver da história e aos quais não se pode furtar. (BORNHEIM, 2001, p.139).

É na configuração da sociedade greco-romana, que a música passa a ter um *status* de ciência, e a partir dessa interpretação, acontece a separação do conhecimento em música e da sua prática. Conforme as colocações de Loureiro (2003) houve uma divisão entre a música como saber científico, que privilegia o aspecto teórico e filosófico e relega o conhecimento prático a um *status* de conhecimento menos importante na formação intelectual do sujeito, ou seja, acontece o rompimento da visão holística do conhecimento musical. Separou-se a

relação da música no sentido mais filosófico - mental - e a relação da música com o corpo e com a técnica que é o fazer.

O professor que trabalha com os alunos dos primeiros anos na escola básica traz consigo uma experiência e um tipo de saber, porém, para se pensar o conhecimento musical é importante debater como se fundamentam os conhecimentos por ele trazidos e em que medida há uma nova construção a partir da interação entre saberes no ambiente da escola. É importante também dar atenção para a articulação de um diálogo com as músicas vivenciadas da cultura fora da escola e a música que é produzida na escola. É de se considerar o pensamento de Swanwick (2003) sobre o valor da música nesse espaço. Quanto a isso ele destaca que,

Existe aqui uma questão fundamental. Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais [...] A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. (SWANWICK, 2003, p.18).

Embora Swanwick tenha como alvo de suas discussões os professores de música, essa afirmação faz sentido na prática do professor não especialista nessa área, pois mesmo que não seja habilitado para tal, partilham de alguma forma os seus conhecimentos musicais com os seus alunos. A construção de um novo conhecimento no aluno, a partir dessa interação, passa em boa parte pelas suas mãos. Esse conhecimento pode ter os seus saberes pautados apenas pela relação imediata com o objeto.

Castro afirma que essa relação imediata, se configura no saber doxa, que tem como fundamento a opinião, o que torna a relação com o objeto superficial; é necessário como princípio para se traçar um caminho em direção às experiências mais profundas, mas não é suficiente para a superação desse nível a caminho da construção. Nas palavras de Castro, esse saber é um saber orgânico, “não capaz de superar no objeto, o seu limite, a sua objetualidade” (CASTRO 1988, p. 48).

Outra forma de saber paralela ao saber doxa encontra-se o saber mítico, que na esfera da música é presente com seu caráter generalizador e atemporal, onde a crença está sob o domínio do sobrenatural. Nesse saber, as explicações para determinados acontecimentos, fatos ou coisas está num passado que se repete no presente, está diretamente ligado com o mundo concreto, imediato, assim como o saber doxa. Buzzi considera que o mito,

Quando ligado à tarefa de esclarecer a existência humana no mundo, representa uma forma autônoma de pensamento, persistente e resistente às invectivas de liquidação feitas pelo saber filosófico e científico. É conhecimento que contém o imediato da experiência numa unidade *fantástica* de difícil acesso. Só o pensamento o alcança, nunca o discurso de filosofia nem o de ciência. (BUZZI, 1992, P.85)

Diferentemente de esses dois saberes, Castro caracteriza o saber filosófico como um saber ligado a necessidade de superação, exige postura de constante questionamento e não satisfação com o que já é dado. Isso, conseqüentemente, será refletido no pensamento e na relação do professor com a divergência entre sua construção em relação à música, suas experiências, a interação com a cultura musical que se veicula na escola e o seu uso como meio e não como fim. Na concepção de Castro (1988) o pensar e o criar também são partes fundamentais nesse contexto, o modo como a música é produzida e intercambiada merece atenção, pois como qualquer outro produto realizado por seres humanos, seja individual ou coletivamente, faz parte ao mesmo tempo de duas dimensões inseparáveis do processo de produção social: o processo de bens materiais e de bens ideais sendo que o som configura-se como o material e as idéias como o ideal.

## 2. A ESCOLA COMO SISTEMA CULTURAL

### 2. 1 *Cultura da Escola e Cultura Escolar*

A escola como instituição propulsora do desencadeamento formal do ensino e da aprendizagem tem sido foco de debates no contexto atual no que se refere ao seu papel na construção de conhecimentos e saberes e a sua função como difusora da cultura, portadora de uma cultura peculiar que, há muito carrega uma característica voltada exclusivamente para o ensino sistematizado dos saberes. O ambiente escolar é preenchido por indivíduos, adultos, crianças e jovens que trazem suas experiências, as mais diversas, que vivem fora da escola, e que na escola, desempenham papéis específicos; alunos, professores, funcionários, coordenadores e administrador, ressaltando também a participação da comunidade no processo de ensino. A partir dessa distribuição dos papéis são estabelecidas as interações. A escola, por assim dizer, abriga uma série de subjetividades que vão muito além das questões puramente educacionais intencionais. De acordo com a visão de Brandão,

A própria educação e as suas instancias e regularidades institucionais de trabalho pedagógico, a começar pela escola, ocupavam todo o lugar reservados aos “objetos e objetivos de estudo”. Uma margem muito pequena de tolerância científica era deixada aberta para a vida cotidiana na escola, assim como para a realidade existencial (e não apenas pedagógica) das pessoas na escola, e para os jogos misteriosos de suas interações. Uma abertura menor ainda era dada ao acontecimento imprevisível das culturas *na, contra e através* da escola, e para as maneiras como as próprias escolas são momentos peculiares de cultura em ação, principalmente quando não sabem disso. (BRANDÃO, 2002, p. 148).

Acompanhando o raciocínio desse autor, pode se entender que a dinâmica que rege as mudanças e inquietações atuais acerca das interações no espaço escolar são pertinentes para o entendimento da escola como local de entrelaçamento de culturas. Portanto, um sistema cultural na sua especificidade. Brandão (2002), ainda afirma que no atual momento há um investimento em novos olhares para a educação, que outros interesses estão adentrando e movimentando o universo educacional. Um ambiente considerado por ele como pedagogizado e psicologizado em demasia. Partindo desse pressuposto, os muros da escola acabaram por apresentarem-se como barreiras nos processos de articulação da cultura em suas diversas modalidades, (a ciência, as relações sociais, a arte e o cotidiano) por muito tempo e na

configuração atual da sociedade, essas características não se sustentam como formação do indivíduo do presente.

Considerando que o professor inscrito nesse local de socialização seria um dos principais mediadores, bem como agente ativo no processo de adequação resignificação e transformação desse espaço, cabe trazer à tona as relações desse profissional com os processos de mudança nos mais amplos setores da sociedade. As tecnologias, as novas configurações em que se apresentam os conhecimentos e as informações, e no contexto desta investigação, as transformações no que concerne às relações com a música estabelecidas no panorama atual da cultura onde está inserido, seja no seu cotidiano na escola ou fora dela.

Perceber as atividades cotidianas da escola, e as resignificações, adaptações, enfim, apreender o cotidiano, as atividades cotidianas sejam quais forem essas; aquelas vividas na comunidade, no trabalho, nas atividades corriqueiras rotinizadas no dia-a dia, bem como as relações que são hoje estabelecidas por intermédio dos meios de comunicação massivos. Ter a compreensão de que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem na escola, são exatamente pessoas que, ao transpor os muros para dentro da escola buscam uma tentativa de neutralizar a sua própria vida<sup>5</sup> em detrimento do ideal equilíbrio para o processo de ensino. Com isso, são colocadas à parte as subjetividades características aos indivíduos. Isso não quer dizer que são nulas as interferências desses fatores na prática. Quanto a esse aspecto, Barbosa (2008) entende que,

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintivamente ou mecanicamente, nos casos das atividades básicas. Isso significa que, tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se acrescentarmos a compreensão de que estamos sempre em processo de mudança, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem se explicados através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, podemos afirmar que tanto o conteúdo como as formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas tem como características a *complexidade* (MORIN, 1996) e a *diferenciação* (SANTOS, 2000) (BARBOSA, 2008 p.5).

A escola como um sistema cultural agrega essas experiências sociais vividas tanto por professores quanto por alunos. Todos trazem as suas bagagens culturais num mesmo ambiente, no cotidiano que torna alunos, professores e equipe gestora, agentes na construção e interação com novas perspectivas de interligação entre os conhecimentos e saberes inseridos

---

<sup>5</sup> O uso do termo é emprestado da consideração que faz Dewey a respeito do que consideramos como histórias e experiências do ser humano.

na ciência, na arte, na cultura como um todo. Isso, tomando em conta, que ali são formuladas inferências, assim como os comportamentos, juízo de valores e concepções que caracterizam a postura dos professores em relação à música. Cabe ressaltar que o processo de enculturação<sup>6</sup> não é hoje uma exclusividade da escola, principalmente no que se refere ao diálogo entre professor e o aprendiz com as artes de forma geral. Essas relações extrapolam o domínio pedagógico que tem como base o ensino fundado em um pragmatismo utilitário e voltado para o futuro, com caráter muitas vezes mecanizado pela repetição exacerbada de conteúdos e conceitos já postos. Brandão (2002) ressalta que,

Aos poucos, o “mundo da educação” se revela na sua inteireza humana, isto é, cultural. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação. Surgem e podem falar as suas representações de si mesmos; as suas visões de mundo (algo bastante além da simples ideologia política); as suas experiências cotidianas dentro e fora do círculo da escola; as suas vidas de pessoas inteiras, ali, onde antes a educadora ou o aluno eram vistos e interpretados apenas enquanto produtores de algum tipo de trabalho na educação (BRANDÃO, 2002, p.149).

Acrescenta-se que nesse pensamento, é importante entender a escola não só como um espaço restrito de transmissão formal e sistematizado de uma série de conhecimentos postulados como necessários para a formação do cidadão, mas também como um local que reúne um grupo de pessoas com subjetividades próprias de cada espaço social compartilhado fora do ambiente escolar. Os distintos grupos sociais que se encontram no contexto da escola, por mais que sejam semelhantes em vários aspectos, são particulares a cada camada de indivíduos que nela interagem, com peculiaridades da faixa etária, do domínio de técnicas e saberes, de acesso às mídias, e ainda outras situações que nos escapam a identificação imediata. Estando no convívio da escola pesquisada, foi possível identificar as nuances dessas peculiaridades e de maneira diferente de pelo menos duas décadas atrás, quando o acesso a informação ainda era bastante restrito, pois nessa escola, os alunos pequenos demonstram uma familiaridade com tecnologias de informação que veiculam músicas e estão em contato com muitas sonoridades praticamente o dia todo. Desde o primeiro ano, boa parte dos alunos trazia consigo *ipods*, dos mais simples, modelos já ultrapassados, menos sofisticados em comparação com os mais atuais, porém, trazendo contatos e interação com a música que gosta. Alguns deles trocavam essas informações na hora do intervalo, quando o período de socialização com os demais colegas tinha um espaço de tempo maior.

---

<sup>6</sup> O termo é utilizado por Gardner, dentre outros estudiosos, para designar o processo de apreensão da própria cultura.

Essa característica se destaca como uma das mudanças e que devem ser seriamente consideradas na investigação que aborda a escola como um sistema cultural, pois as trocas e intermediações culturais deixam de ser algo que se estabelece a partir do conhecimento mediado de forma unilateral. Com relação à música, não há como escapar desse alargamento das informações e interações, pois se tornou cada vez mais unilateral. A cultura musical do dia-a-dia chega à escola por vias que podem não estar sob o domínio do educador na sua totalidade, no sentido de que a formação do gosto musical emerge cada vez mais cedo no processo de desenvolvimento da criança e a sua relação com a o fenômeno musical apresenta-se com uma interação mais ampla. É um produto da cultura a qual pertence e que não se pode deixar de lado o fato de que essa cultura onde está imersa a criança é também vivenciada pelo professor em algum nível. Mais do que pensar o ensino, a escola se configura com ambiente de participação ativa de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Percebendo uma tendência de abertura no campo da pesquisa tanto em educação como na antropologia, Brandão (2002) traz uma contribuição pertinente no que concerne ao espaço escolar como fonte de debates que vão além das questões pedagógicas ao observar que,

Ao olhar um lado e o outro do pequeno lugar de encontros de que falo aqui, parece que estamos diante do seguinte. De parte dos estudiosos vindos da educação, há uma redescoberta da escola como lugar de cultura. Como um múltiplo e fascinante cenário aberto à pesquisa de interações significativas entre pessoas e entre pessoas e instituição situadas aquém e além de um domínio exclusivamente pedagógico, embora sempre relacionadas ao universo da educação. Da parte da antropologia, surge uma tentativa ainda muito tímida de pensar o lugar da dinâmica da vida e das intercomunicações sociais na educação e no lugar-escola como um contexto privilegiado do acontecimento cotidiano da cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 149).

A perspectiva de Brandão confirma a necessidade do olhar interdisciplinar no que se refere ao adentrar o espaço escolar e tentar interpretar os acontecimentos e relações sociais, concluindo que a fragmentação promovida pela especialização não deve colocar em pacotes separados, educação e cultura, pois educação é uma característica da cultura, um produto essencialmente humano. Para descrever a escola enquanto cultura cabe valer-se de conceitos que caracterizam a escola como um sistema cultural com características específicas e rever o espaço escolar em seu conjunto, na construção e resignificação de condutas, da continuidade, do cultivo dos sentimentos do grupo social por ela representados. Os pesquisadores da área concordam que não é nada simples a definição dessa cultura num sentido *strito*, dado a própria complexidade característica desse espaço de interações. Nesta investigação, optou-se por apresentar duas definições distintas da cultura escolar como forma de corroborar o que

pensam e o que se tem apresentado a pesquisa nesse campo. Será tomada a definição de Forquin (1993) e também a de Gómez (2001). Para o segundo autor, a cultura escolar tem o seu eixo no currículo na sua mais ampla abrangência e na escola, onde se concretiza, engloba tanto os conteúdos disciplinares organizados didaticamente e selecionados de forma externa à escola, como na elaboração compartilhada dos papéis desempenhados por docentes e discentes. Já Forquin faz uma distinção entre a cultura escolar de forma geral, assim como apresenta Gómez, e a cultura da escola, que está se referindo às relações internas típicas da instituição, no que diz respeito ao cotidiano e as interações características de um determinado grupo social ao qual pertence a escola. Como cultura escolar, a caracteriza como objeto de apoio das aprendizagens e que tem finalidade formadora considerando também a universalidade que transcende as particularidades de grupos sociais. Esse autor deixa clara a distinção entre cultura escolar e cultura da escola, considerando a escola como espaço de interação social afirmando que,

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características e vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se possa falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Essa distinção que Forquin apresenta entre os aspectos universais e os aspectos particulares a cada grupo social onde se insere a escola são importantes no contexto desta investigação, pois permite avaliar como os sujeitos da pesquisa, fazem suas articulações entre a cultura própria do seu contexto, com a cultura escolar, e os seus modos próprios de lidar com esta.

Gómez por sua vez, considera que a cultura escolar pode ser considerada “como instância de mediação cultural” que pondera sentimentos, condutas e comportamentos já estabelecidos num grupo social, com as condutas e comportamentos que emergem das novas gerações. Porém, critica o caráter de perpetuação da cultura da escola como reprodutora do processo de rotinização sem fazer uma cisão entre cultura escolar e cultura da escola, como o faz Forquin, mas considera a ambigüidade que percorre a instituição escolar.

Esta investigação perpassa tanto as características da cultura escolar de forma mais ampla, como e principalmente as características da cultura da escola apresentadas por

Forquin, mais especificamente desta última, tendo como local escolhido, as dependências da escola pública onde se realizou a pesquisa de campo. A inclusão do ambiente escolar no debate alavancado pela perspectiva da cultura considera a escola como um dos principais meios de intermediação, onde as questões sociais e culturais convivem lado a lado, hegemonia e resistência, inovação e permanência, continuação e ruptura, assim como os conflitos de gerações envoltas nas contradições dela própria. Considerando a visão de Candau (2008) é relevante acrescentar que para

Penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro ruptura e conflito é fundamental promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão. (CANDAU, 2008, p. 68).

De acordo com os pressupostos de Morin (2002), o homem é a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural e só se realiza plenamente como ser humano por intermédio da cultura e na cultura. Nesse sentido, a cultura mantém a identidade do homem enquanto espécie, naquilo que é sua especificidade, pois particulariza determinadas características próprias que pertencem a grupos sociais de forma a identificá-los com o que tem de peculiar para salvaguardar sua identidade singular. Portanto, pensar a escola como um sistema cultural propõe enxergá-la sob a ótica das características que a torna um todo complexo, com padrões próprios de intercâmbio e portadora de uma rede de significados que são compartilhados entre os sujeitos que a compõe. As trajetórias percorridas pelo professor no processo de construção do seu conhecimento não podem estar desvinculadas da sua ação como formador.

A escola como espaço público, composta por diferentes gerações, pressupõe a interação entre essas gerações, onde os modos de pensar, bem como os de agir diante de situações e controvérsias peculiares priorizam atitudes que não comprometam a sua função como formadora dentro da sociedade, que tenha como prioridade primeira, a formação e preparação do indivíduo. Os processos que se articulam no cotidiano escolar nas situações mais diversas devem transcender a instrução e, consoante o pensamento de Candau (2008), favorecer o crescimento humano e social. Ela afirma que,

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. (CANDAUI, 2008, p. 12).

Considerando como um ponto de vista que contempla esta abordagem, é importante destacar que no interior da escola de ensino fundamental, a relação dialógica na pluralidade tem se apresentado de maneira bastante frágil, como pode ser constatado no contexto desta pesquisa. Ao observar e participar do cotidiano da escola onde foi realizada a pesquisa de campo foi interessante verificar que, em sala de aula prevalecia em grande proporção, linguagem, vestuário, tipos de música, assuntos e comportamentos aceitos como corretos para o ambiente escolar, via de regra, partindo do professor para o aluno; todas as ações nesses momentos em sala eram voltadas para o ensino, para a instrução. Apesar da insistência de alguns alunos em resistir a certas imposições, suas ações eram neutralizadas pelos professores. Sobre esse aspecto, é pertinente a afirmação de Gómez (2001) com respeito aos processos de interação em sala de aula nos grupos sociais autoritários onde as negociações acontecem de forma conflitante. Ele acrescenta que,

A negociação sempre acontece. Inclusive naquelas onde o professor é o único e inapelável determinante das normas e regras de jogo que governam a vida e os intercâmbios em sala de aula, a negociação se produz adquirindo a forma de resistência passiva, de desinteresse ou de rebeldia aberta por parte dos alunos (GÓMEZ, 2001, p.274).

Porém, quando na situação de festividades e comemorações, fora da sala de aula, o que prevalecia era o universo dos alunos. Nesse momento, ao aluno era permitido viver um pouco da sua cultura, com a sua linguagem característica, modo de vestir, de fazer música. Estes fatos apontam para uma relação pouco dialógica. Os professores não participavam diretamente desse momento de lazer, pois conforme foi constatado, eles têm dificuldades em lidar com a mudança tão rápida na cultura juvenil. Esse comportamento ficou evidente na afirmação das professoras durante uma conversa informal onde as suas opiniões eram praticamente unânimes. Destacam-se três afirmações de professores:

*Eles gostam dessas coisas, a gente não pode fazer muita coisa, o que resta é deixar, quando tem um espaço, a gente incentiva e eles têm o momento deles.*

*Eu não sei como é que eles conseguem gostar desse “tum, tum, tum”, mas a escola é um espaço democrático, é melhor que eles participem na escola do que na rua.*

*Na sala de aula, a gente ainda segura. O professor não tem mais tanta autoridade como no passado, então nessas horas tem que deixar que eles se expressem para não fazer tanto barulho na sala de aula.*

Ao passar os momentos festivos, a escola volta a sua engrenagem cotidiana das atividades em sala de aula, dos conteúdos, do ensino, do livro didático. O professor parece que não participa das situações escolares enquanto profissional que deve promover a mudança no seu universo de atuação; parece, na verdade, resistir à mudança o quanto puder. As atitudes dos professores indicam que há uma negação em fazer parte da mesma sociedade da qual fazem parte os seus alunos, assim como se nega ao aluno participar mais ativamente do processo de ensino, que parece ser a única forma diferenciada de agir na escola, com “vantagem” para o professor. Os processos de mudança na sociedade e cultura deveria ser um marco de ligação entre as diferentes gerações que se encontram no ambiente escolar, pois o que fica evidente a partir dessas afirmações é que existe apenas uma negociação que se repete durante todo o ano letivo.

Gómez (2001) faz uma crítica a atitudes que promovem no espaço escolar, ações que se repetem sem qualquer reflexão e que terminam por manter um perfil engessado no passado. Mesmo com uma rotina necessária, a renovação torna-se pontual na situação atual no que concerne à cultura escolar, mediante as mudanças cada vez mais rápidas e radicais na economia, na política, na cultura; enfim na sociedade como um todo no panorama deste século. Ele considera que,

Parecemos carecer de iniciativas para enfrentar as novas exigências porque, afinal de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (GÓMEZ, 2001, p 11).

Quanto a reprodução e repetição da rotina que caracteriza a escola, é importante acrescentar a posição de Bornheim (2001), quando enfatiza a necessidade que tem o ser humano da renovação, isso, mesmo dentro de uma reprodução, de atividades rotinizadas do cotidiano. Ele considera que a repetição pura constitui um desgaste do sentido. O que tem acontecido, conforme Gómez aponta, é a repetição pura na rotina da escola em nossos dias. A reformulação e adequação da escola no seio da cultura contemporânea, conduziria a outras importantes mudanças na sociedade, considerando a necessidade de se estabelecer a inovação das relações de interação e intercâmbio tanto na escola como fora dela. Gómez ressalta que a escola vigente se mantém inalterável e igual a si mesma há muitas décadas, isso contando com algumas raras exceções.

A concepção de Gómez é também partilhada por Gardner que afirma que “com exceção de algumas poucas mudanças relativamente superficiais, seres humanos, milagrosamente transportados de 1900 reconheceriam muito do que acontece nas salas de aula de hoje” (GARDNER, 1999, 45), principalmente em temas de reprodução do conhecimento. Acrescenta ainda que a escola de hoje tenha mantido a ênfase nos exercícios práticos que são baseados na instrução recebida e em promover atividades descontextualizadas.

Quando na observação em campo foi perceptível a insistência na reprodução bem como na repetição de programações realizadas no ano anterior, obedecendo ao mesmo formato durante o ano corrente. No momento em que as professoras, planejavam as atividades para a comemoração do dia das mães, em meio às poucas sugestões que foram dadas, uma sugestão foi decisiva: *Vamos fazer como no ano passado, quando tiver perto, a gente prepara, cada um pensa no que vai fazer.*

O que houve, foi que todo o restante concordou, sem nenhuma objeção ou observação e dessa forma foram acontecendo outras programações que já são parte das atividades dessa natureza. Mesmo quem não trabalhou ali no ano anterior foi favorável à sugestão dada. Conforme foi acompanhada a programação, na comemoração do dia das mães, lá estava cada professora com a sua turma, por ordem crescente, começando com os alunos menores, do primeiro ano até o quinto, apresentando músicas, jograis e poesias. Enquanto os alunos de uma das turmas esperavam a vez de subir ao palco, um deles acompanhava a música dos que estavam se apresentando e, empolgado, comentou com o colega que, ao que tudo indica, era novo na escola: *Essa música foi nossa no ano passado.* Esse comentário mostra a rigidez da repetição criticada por Gardner (1999) e Gómez (2001). Nessa reprodução do formato há

repetição também de repertório, das mensagens, assim como a reafirmação de valores tradicionais sem nenhuma avaliação do contexto.

Esse ciclo de repetição, não aconteceu somente com as programações, como também na aplicação dos conteúdos e na seqüência de um momento característico nessa escola, denominado de “acolhida”, quando os alunos entram em sala. Nas classes observadas, algo semelhante a uma liturgia acontecia com uma seqüência que ia da oração ao cântico. Os alunos do primeiro e do segundo ano tinham oportunidade de cantar alguma música perante os colegas, com a restrição de que deveria ser música folclórica ou espiritual, que na fala de uma das professoras, é “música de Deus”. Em todos os dias esse ritual acontecia sem sofrer praticamente nenhuma alteração. As situações diárias desse momento serão exploradas com maiores detalhes no próximo capítulo. Aqui está registrado a título de destacar a repetição sistemática que acontece na escola, do ritual de chegada à sala e a preparação para a aula.

Quanto ao valor da renovação da experiência no contexto da escola, parece ser mais fácil reproduzir o didatismo que já foi estabelecido do que aventurar-se no novo, criar uma nova experiência, uma nova prática. Dewey (1971) argumenta sobre isso afirmando que:

Voltamos, assim, à idéia de que uma *teoria* coerente de experiência, capaz de dar direção positiva à seleção e organização de métodos e materiais apropriados à educação, é exigida pela tentativa de dar nova direção ao trabalho das escolas. O processo é lento e árduo. É uma questão de crescimento e há muitos obstáculos que tendem a impedir o crescimento e defleti-lo para ângulos errados (DEWEY, 1971, p.20).

Importa se apropriar do novo e vivenciar as mudanças que têm ocorrido na sociedade em termos de cultura, ciência, tecnologia bem como das relações entre sujeitos no seu cotidiano, buscando a renovação e qualidade das experiências. Importante é perceber também o contexto pós-moderno como um todo, pois os problemas da humanidade não estão mais restritos ao local, existe atualmente uma abordagem sobre esses problemas de maneira global com uma tendência cada vez maior para um pensamento planetário.

Morin (2007) considera a necessidade de uma educação para a era planetária, onde as mais diversas questões que envolvem o ser humano sejam tratadas numa perspectiva complexa não só no contexto local. Uma perspectiva que ultrapasse as fronteiras geográficas, uma vez que estas já não se configuram como barreira, pois com a grande velocidade e virtualidade das informações, o deslocamento para outras realidades pode acontecer sem maiores dificuldades. Contudo, o sistema disciplinar rígido, presente em grande parte das escolas, bem como a ênfase no conteúdo e na reprodução, constituem-se como um dos

grandes obstáculos para uma abordagem dialógica, tanto entre os diversos saberes como nas diversas realidades. Considera-se também, o domínio e a incorporação das novas tecnologias no cotidiano da escola não apenas como meio.

É de suma importância dar relevância a relação da escola com o presente, o passado e o futuro, como espaço em que se engendram construtos para a nova geração. É pertinente acrescentar a concepção de Morin (2007) quando considera que nas sociedades tradicionais a relação presente e futuro estão subordinados ao seu passado, ou seja, a reprodução, o que tem causado atualmente a hipertrofia do presente e a fuga para o passado. Morin argumenta que questões do presente são pensadas com suporte e ferramentas do passado, aprisionado em manifestações que propõem um reenraizamento étnico como também religioso. Fica assim a escola, aquém de vivenciar as transformações mais importantes que ocorrem no cotidiano tanto de professores como de alunos, mudanças estas que estão efervescentes no presente.

No âmbito da presente pesquisa, a escola acaba por funcionar como o lugar que preserva de forma institucionalizada, a cultura local, as tradições religiosas, as festividades locais, como as tradições típicas da cultura da escola, quando esta, ano após ano realizam a tradicional festa junina, quando organiza os eventos especiais para homenagens, datas como o dia das mães e dia dos pais. A religiosidade é marcada na semana santa e a páscoa com as decorações que, de um lado, dão ênfase á morte e paixão de Cristo e de outro, os símbolos comerciais sustentados pelo capitalismo que representam a páscoa. A religiosidade local também está na rotina, quando atividades de cunho religioso antecedem a aplicação dos conteúdos. O que professores e administradores denominam como resgate do civismo acontece com a execução do hino nacional em fila, antes de entrar em sala. Quanto à arte local, estão expostos nos muros da escola elementos da arte popular que caracterizam uma concepção de tradição regional, a cidade de Cuiabá.

Os Professores e gestores escolares não conseguem se desprender dessa ação exacerbada de proteção da raiz, da identidade cultural de um determinado grupo social, e, em vez disso, não ressaltam o presente em constante mutação em direção ao futuro. Não um futuro ilusório, como acrescenta Morin, mas aberto, porém, portador de muitas possibilidades onde haja uma potência sem o compromisso fiel de cumprimento das aspirações humanas. O conceito de identidade apresentado no panorama pós-moderno contribui para o reconhecimento de que não há mais como manter um perfil inalterado de identidade cultural. Nas palavras de Hall,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2004, p. 13).

O esforço em prol da manutenção de uma cultura que preserve uma identidade particular de um grupo social enfrenta hoje uma luta contra um tempo de mudanças que deve ser levada em conta, onde as identidades se cruzam. O encontro dessas identidades que tendem a uma identidade planetária em muitos aspectos tem no comportamento musical, que é também marcante, um novo panorama com mudanças nítidas. Essas mudanças permitem contatos que no passado, quando no processo de formação dos docentes, tais como os que hoje atuam na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, caminhavam mais lentamente e ainda em sentido linear.

Giddens (1991) discursa sobre valorização da repetição da tradição como meio de perpetuar a continuidade desta argumentando que,

Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contém e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste à mudança como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma mudança significativa. (GIDDENS, 1991, p. 44).

A escola, como um sistema cultural, ainda tem se configurado como lugar onde a tradição encontra a instituição que zela pela sua perpetuação. Conforme Giddens ressalta, a tradição não é estática; quanto às mudanças, as novas gerações se encarregam de promovê-las e resignificá-las. No contexto da escola, as mudanças vêm caminhando ainda em passos lentos no que se refere a incorporação das concepções de relação e interação entre a escola e a cultura do tempo presente. Trazendo para o contexto escolar o pensamento de Giddens, é importante enfatizar que o papel da tradição é hoje, menos significativo e que esta só pode ser justificada à luz do conhecimento e por ele ser alterada.

É de suma importância, equiparar o grau de inovações trazidas para dentro da escola no que se refere à música, o que por ventura for inovador dentro das práticas musicais, são

feitos trazidos pelos alunos. Os professores acabam por assistir de certa forma, passivamente a essas mudanças, sem desenvolver diálogo com uma geração que se forma na era da informação absurdamente veloz em comparação à geração dos seus professores. Estas considerações são complementadas com o pensamento de Gómez (2001) quando faz crítica ao comportamento de desprezo da escola aos processos, as contradições e os conflitos que permeiam a história do pensar e do fazer no seu contexto. Ele argumenta que a escola ainda está presa ao modelo positivista caracterizado no sistema educacional da sociedade ocidental, encontrando-se desatento às mudanças que ocorrem de forma muito veloz no panorama social.

## **2.2 O Professor na Construção da Cultura Escolar**

O professor traz consigo a cultura de sua formação quer seja a da escola, a da igreja ou da comunidade onde cresceu, bem como as características próprias de sua geração, enfim, toda uma experiência acumulada. Grande parte do contingente de professores que hoje atua nos primeiros anos do ensino fundamental teve a sua formação de ensino básico escolar na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, período em que foi implantada a disciplina sem que existissem professores com formação na área, mesmo fazendo parte do currículo escolar tinha um caráter de atividade educativa.

A formação do professor para essa área apresentava uma fragilidade no que concerne ao domínio dos conteúdos de cada modalidade da arte. Com o título de Educação Artística tinha-se uma proposta polivalente, na qual o professor atuante deveria dar conta de todas as modalidades artísticas. O que aconteceu, de acordo com os PCN foi que “Muitos professores não estavam habilitados, e, menos ainda preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação musical, Artes Cênicas)” (BRASIL, 1997, p. 28). Com esse caráter polivalente desencadeou-se uma forma de aplicar o ensino das artes de forma superficial e sem a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno.

Essa formação de caráter polivalente e superficial pode ter sido um dos fatores responsáveis pela ação repetitiva, que reproduz métodos e posturas inadequadas para o presente. Os professores que passaram por essa escola exercem influência na atuação de alunos e professores que hoje atuam como professores unidocentes. É oportuno acrescentar o

que Romanelli faz questão de frisar sobre o papel do professor unidocente na construção do conhecimento. O autor afirma que,

O professor unidocente possui uma característica muito importante na sua relação com o saber e sua atuação na sala de aula. Ele aborda os conteúdos de forma integrada, pois transita entre vários campos do conhecimento, o que lhe permite estabelecer constantes relações entre aulas distintas. Trata-se de um processo que está muito mais próximo das concepções de interdisciplinaridade e até da transdisciplinaridade. (ROMANELLI, 2005, p, 7).

Integrar os vários conhecimentos na sua prática docente se caracteriza como práxis nessa etapa do ensino. Pela faixa etária das professoras que fizeram parte da pesquisa, foi possível perceber que todas elas freqüentaram o ensino fundamental enquanto vigorou a lei 5692/71, o que não significa que o seu trabalho como professor esteja prejudicado justamente por isso. Em seus discursos fazem referência às mudanças em todas as instâncias da sociedade, bem como das relações sócio-culturais, porém, na prática essas professoras demonstraram dificuldades em perceber que também fazem parte ativa das transformações as quais se referiram. Importa frisar que a partir de suas ações, não só se concretizará a mediação cultural, mas também se dará o diálogo com as peculiaridades sociais e culturais locais, sem, contudo, desprezar a condição dos intercâmbios múltiplos na cultura global. Gómez afirma de forma incisiva que as características da sociedade contemporânea são presentes no espaço escolar e provocam mudanças nas relações e intercâmbio. Em suas palavras ele considera que,

O absoluto relativismo cultural e histórico, a ética pragmática do vale-tudo, a tolerância superficial entendida como ausência de compromisso e orientação, a concorrência selvagem, o individualismo egocêntrico junto ao conformismo social, o reinado das aparências, das modas, do ter sobre o ser, a exaltação do efêmero e mutável, a obsessão pelo consumo, podem-se considerar as conseqüências lógicas de conceber as relações econômicas que condiciona a vida do ser humano, reguladas exclusivamente pelas leis do mercado. É evidente que todos estes aspectos da cultura contemporânea, pós-moderna, estão presentes nos intercâmbios cotidianos fora e dentro da escola. (GÓMEZ, 2001, P. 262).

As palavras de Gómez chamam a atenção para a relação conflituosa do professor com o novo, em relação a cultura contemporânea, e a situação de incorporá-lo na sua atividade profissional. Uma das barreiras que formam uma rede de proteção resistente a determinadas mudanças pode estar justamente no processo de formação do professor como profissional, sem deixar de lado, os traços da sua formação do ensino básico, a qual, muitas vezes se vê

repetida na sua atuação. Não é o caso de aqui abrir uma discussão profunda sobre o currículo dos cursos de formação, mas reforçar que este, é elemento a que se deve atenção, tendo em vista as implicações na ação do professor e que representa um dos pontos frágeis na construção do conhecimento do docente.

As afirmações feitas pelas professoras que participaram da pesquisa, bem como outras situações ocorridas no curso da pesquisa apontaram um evidente o descompasso entre suas concepções no que se refere à música da cultura e as práticas musicais da escola, bem como as lacunas deixadas pela formação no que se refere às concepções. Ao que parece, elas se sentem impotentes para lidar com as mudanças trazidas por uma nova geração de alunos, ao invés de perceberem que também fazem parte dessa mudança, porém, na condição de adulto. Vê-se diante de crianças que ainda pequenas, vivenciam de forma intensa e diferente as músicas fora da escola.

É importante registrar que a faixa etária das professoras que fizeram parte da pesquisa é de 30 a 52 anos. A maioria delas vivenciou, quando crianças, uma época em que a difusão das músicas era veiculada somente através do rádio e da televisão, sendo que os professores com mais idade, segundo seus relatos, tiveram acesso apenas ao rádio. Hoje aqueles professores encontram-se interagindo com crianças que possuem uma experiência musical muito intensa, a música os acompanha para onde for.

Foram décadas onde um determinado estilo musical ou determinadas músicas duravam bastante tempo nas paradas de sucesso, as mudanças aconteciam mais lentamente, conforme ia acontecendo a implantação de tecnologias que tendiam a se acelerar. Hoje, como difusores da cultura globalizada, existe uma diversidade de mídias explorada pelos meios de comunicação massivos, principalmente aqueles de grande abrangência como a televisão. “Pode-se afirmar, em princípio, que a televisão se transformou no marco, no cenário que preside a maioria dos acontecimentos do indivíduo e da coletividade” (GÓMEZ, 2001, p.111).

Além da televisão, estão ainda, a internet, os *ipods*, telefones celulares. Através deles, cada vez mais cedo, as crianças têm a oportunidade de realizar intercâmbios, de compartilhar seu gosto musical com as colegas, de mudar constantemente o toque do seu aparelho de telefone celular que deixou de ser apenas um som característico do aparelho para ganhar um caráter musical muitas vezes personalizado. Ao que se percebe,

A música que faz parte dos celulares evoluiu das breves campanhas de trechos musicais dos mais diversos gêneros para músicas reconhecíveis em sua totalidade, ofertando *download* de músicas pela internet e até mesmo

composições de *ringtones* para personalizar as chamadas telefônicas. (BOZETTO, 2008, p.63).

Os alunos se apropriam de forma muito imediata do novo, principalmente em termos das tecnologias da comunicação, onde a inovação musical acontece também de forma acelerada.

Bozetto citando Moherdau (2003) e Pires (2004) ressalta que, pelo menos uma empresa de telefonia brasileira, tem como foco o público jovem, pois eles são os primeiros a fazer uso dos serviços mais inovadores. Outras faixas etárias fazem uso dessas inovações de forma moderada. Desde o início da pesquisa até o final, não se ouviu nenhuma campanha tradicional, a não ser do telefone fixo da escola.

A superexposição à cultura televisiva como também a outras mídias, tem um reflexo direto na vivência escolar principalmente para o aluno. Quanto ao professor, ainda que esteja vivendo, de forma mais branda essa cultura, não vê a escola como local para onde a cultura midiática seja ponto de partida em sua prática. Neste caso, a situação se configura como momento de aprendizagem para o professor. Nas considerações de Gómez,

Conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador. (GÓMEZ, 2001, 180).

Essa situação torna-se de aprendizado para o professor principalmente no que diz respeito a percepção de que é a escola de hoje, não pode ser exatamente a escola em que teve a sua formação básica, pautada no passado, onde o professor necessariamente, deveria deixar clara a sua formação escolar erudita, como se estivesse à parte de outras experiências sociais e culturais. Os docentes também vivenciam em boa parte, a cultura midiática, com a ressalva de que estão alguns passos atrás dos seus jovens alunos. Durante a pesquisa foi possível perceber que não são estranhas as manifestações que caracterizam uma vivência de certa forma intensa principalmente com as programações televisivas.

Um momento em especial pode ser destacado como dando indícios de uma relação visível com a cultura televisiva. Quando as professoras chegavam à escola, reunidas na sala dos professores aguardavam o sinal para a entrada dos alunos, se encontravam em conversas

sobre variados assuntos tais como, culinária, moda, perfume, música<sup>7</sup>, dietas, internet, programas televisivos de auditório, programas televisivos policiais locais, e telenovelas, desde as novelas voltadas para o público juvenil veiculadas por diversas emissoras, bem como os *reality shows* que estavam no ar. Quanto à participação das professoras em alguma comunidade virtual ou assunto ligado diretamente ao uso da internet, não foi constatado pelas conversas durante o período em que se realizou a pesquisa.

A dificuldade que demonstraram as professoras em lidar com essa cultura midiática no seio da escola, no que concerne à música, em parte ocorre justamente por conta das mudanças nessa área, acontecem muito rapidamente, pois há a música efêmera, os grupos musicais que surgem com carreira meteórica lançados na mídia, que logo desaparecem dando lugar a outros. Por outro lado, assim como os alunos, algumas delas, as mais jovens em especial, acompanham programas que lançam novos talentos musicais na televisão. Elas têm seus candidatos preferidos, comentam sobre a performance, voz, estilo de música, enfim, fazem torcidas. Esse assunto não é partilhado com os alunos com quem trabalham de nenhuma forma, muito embora todos participem dessas programações como espectadores assíduos.

Trazer estes comentários sobre as relações dos professores com a cultura midiática e também com os seus alunos tem um significado importante para se agrupar à questão da construção da formação do professor, no que se refere às suas concepções e suas práticas musicais na escola. Nas suas ações, marcadas pela influência tanto de sua formação básica como da formação profissional, e, nas entrelinhas, as influências de sua cultura, tem-se constituído sua trajetória.

### **2.3 Cultura Musical da Escola no Brasil**

O percurso histórico da música na escola, é preponderante para que se possa debater a situação atual da cultura musical que se tem apresentado como sendo própria da escola, escola essa, que foi formadora dos professores que hoje atuam nas escolas. As atividades musicais praticadas na escola, bem como as concepções relacionadas com a música ainda são carregadas pelo didatismo e pelo uso da música como ferramenta de apoio apenas. Muitas das dificuldades que já foram aqui mencionadas, no que se referem à cultura e atividades musicais escolares do presente estão intimamente ligadas ao processo histórico da educação brasileira.

---

<sup>7</sup> A música foi pauta de comentários por bastante tempo até meados do ano, quando havia na sala, um aparelho de som que estava sempre ligado, tocando quase sempre músicas brasileiras no horário de chegada.

A chegada dos jesuítas no período de colonização marca o processo de constituição da educação no Brasil. Os jesuítas tiveram como braço forte a educação, abriram escolas e delas fizeram o nicho de manutenção da religião católica entre os colonos, bem como catequizaram os nativos. A música foi um dos recursos, senão o principal, nesse processo de conversão e aculturação dos nativos. Loureiro (2003) relata que através da música, formou-se um elo de ligação entre os padres jesuítas e os índios.

Ligada a rituais de magia, a religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria em suas praticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas. Os padres jesuítas também dela se apropriaram. Trabalhando na catequese dos indígenas. Eles usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo. (LOUREIRO, 2003, p. 43).

Os jesuítas desenvolveram um intenso trabalho para que as manifestações de caráter artístico e espiritual dos indígenas fossem substituídas pelos rituais cristãos da Europa. As músicas feitas espontaneamente foram dando lugar às peças musicais típicas européias. A música na escola brasileira tem a sua origem no mesmo momento em que as primeiras escolas foram se formando.

A importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das “Escolas de ler e escrever”. Segundo Serafim Leite, no Seminário dos Órfãos, criado em 1759, os jesuítas ensinavam, além da gramática, e do latim, música e cantochão. Para isso, chegaram a criar uma cartilha musical, denominada Artinha, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical, ao mesmo tempo em que processava a alfabetização, datando dessa época o tratado do solfejo intitulado “Escola de Canto e Órgão” do baiano Caetano de Melo de Jesus. (LOUREIRO, 2003, p. 44).

Além da forte influência jesuíta, foram implantadas escolas por outras ordens de padres católicos, deixando uma forte influencia da igreja católica no processo de ensino. Abreu relata que,

A igreja católica assumia o papel de homogeneizar a sociedade civil, penetrando na sociedade política através da educação. Os jesuítas preparavam bacharéis em belas artes, direito e medicina e teólogos, reproduzindo assim, o seu próprio quadro hierárquico, ou seja, de educadores praticamente exclusivo do seu meio. (ABREU, 2008, p. 25).

Abreu (2008) ressalta também a influencia dos protestantes que chegaram mais tarde. A música foi utilizada por essas correntes religiosas tanto no currículo das escolas, com o fim de formar o bom cristão e fazendo parte das festas e cultos religiosos com apresentações de cantos e de autos nos moldes europeus. Conforme relata Loureiro, com a expulsão dos Jesuítas, as escolas passaram a incorporar outras disciplinas que estavam mais compatíveis com o momento histórico, contudo, mantinham as tradições jesuíticas. A música se manteve presente ainda com objetivos religiosos, para doutrinar os alunos que a partir de então já é um grupo composto também pelos filhos dos colonos.

É importante destacar esse caráter religioso empregado à música desde os primórdios da educação brasileira, acrescenta-se, não só religioso, mas educativos mais voltados para questões didáticas ao qual serviu como instrumento que neutralizou as manifestações musicais cotidianas não só dos indígenas, mas também do povo que se formava a partir da colonização do Brasil. A chegada de escravos negros trazidos do continente africano foi também marcante influenciando em muito as manifestações musicais da época. Em contato com os índios e portugueses, os negros começaram a criar música e arranjos instrumentais bem característicos.

Abreu (2008) menciona que mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil, que aconteceu no final do século XVII, a igreja ainda predominou influenciando a sociedade civil entrando na primeira fase do Império até a Primeira República perdurando até o ano de 1929, quando Getúlio Vargas promoveu a reorganização do Estado com o auxílio dos militares. Naquela gestão foi implantado o Estado Novo e a sociedade política passou a controlar além de outras áreas da sociedade civil, as instituições de ensino.

Nessa época foram fundadas as primeiras universidades do Brasil, estabeleceu-se a nova Constituição de 1934 e instituiu-se um Plano Nacional de Educação Superior e coordenar as atividades de ensino em todos os níveis. Também determinou-se o caráter facultativo do ensino religioso, definiu-se pela obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, além de se ter declarado obrigatório o ensino da Educação Moral e Cívica. Ainda introduziu-se o ensino profissionalizante, obrigando as indústrias e os sindicatos a criarem escolas de aprendizagem na área de especialização para os filhos dos empregados e membros (ABREU, 2008, p. 26).

## 3 O PROFESSOR E A ESCOLA: DIÁLOGO E PARADOXOS

### 3.1 Caminhos metodológicos

Para que se efetivasse esta pesquisa, optou-se pela escolha da pesquisa qualitativa composta por estudo bibliográfico e pesquisa de campo etnográfica com observação participante para obter dados descritivos do objeto de pesquisa. É importante registrar aqui, a tendência a aceitação do ecletismo no que se refere à metodologia apontado por Cardoso (1988). A autora ressalta que o pesquisador que optar por esse tipo de pesquisa “deve valorizar a observação tanto quanto a participação” (CARDOSO, 1988, p.105).

Esta forma de desenvolver a pesquisa oportuniza o pesquisador adentrar-se ao universo do objeto pesquisado, é estar no convívio, no cotidiano dos pesquisados que nas palavras de Magnani (2009) se caracteriza como:

Uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá, ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias comas deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento, ou, ao menos com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 135).

Portanto, para que fosse possível trazer ao debate o processo de construção do conhecimento musical dos professores unidocentes e suas implicações na cultura escolar, o seu cotidiano no contexto da escola traria uma riqueza de detalhes e *insights* que de outra forma não seria possível. Estar no território do outro e despir-se do olhar etnocêntrico tornou-se um desafio proposto pela pesquisa no sentido de se ter a convivência com o pesquisado. Sob luz do que preconiza Geertz (2007), de que o trabalho etnográfico pode proporcionar a descoberta de

Fatos fora-do-comum, que são coletados em momentos oportunos e retratados de várias formas, e, que apesar disso, tem a capacidade de elucidar-se mutuamente, simplesmente porque as vidas dos indivíduos que eles descrevem, medem ou observam, tem uma forte conexão entre si. (GEERTZ, 2007, p.233).

No contexto desta investigação, o fato de estar observando e também participando das atividades cotidianas, bem como dos eventos promovidos pela escola, representa um contexto

rico em informações, com a oportunidade de olhar de perto o universo complexo das atividades características da cultura musical escolar e perceber as teias de significados ali construídas. As relações que o grupo de professores unidocentes construía na interação com a música puderam ser registradas interpretadas e analisadas, bem como outras interpretações que se seguiram a partir da socialização do conteúdo da pesquisa, não deixando de ressaltar que Geertz reconhece nesse método de pesquisa, o risco de interpretar demais ou interpretar de menos. Esse tipo de pesquisa requer do pesquisador o cuidado para não incorrer em nenhum dos extremos por conta das subjetividades e particularidades do campo.

Quanto aos acontecimentos do cotidiano, na sua natureza mutável, Heidegger (1999) entende que “o homem é compreendendo o mundo que se abre para ele e interpretando os entes que se mostram a ele dentro do mundo” (HEIDEGGER, 1999, p. 18). Na perspectiva fenomenológica, segundo Triviños (1995), o pesquisador também é sujeito participante da pesquisa. Acrescenta que o pesquisador, ao iniciar sua investigação, já vai com certas idéias gerais elaboradas acerca do objeto de pesquisa. Por essas características, o enfoque fenomenológico contempla o perfil da proposta desta pesquisa.

O emprego de entrevistas nesta investigação é importante para que o pesquisador tome conhecimento sobre aspectos importantes para a pesquisa, e, que segundo Triviños (1995), configura-se num dos principais instrumentos do enfoque fenomenológico. O emprego de narrativas como instrumento para analisar os fenômenos do contexto foi uma maneira de dar liberdade para que os professores que participaram da pesquisa discorressem de forma livre sobre as suas experiências. Nesta investigação, tomaram-se as considerações de Benjamin (1994) sobre a relevância da narrativa como forma de trazer a tona acontecimentos lembrados, que não estão mais na esfera do vivido, que Benjamin considera finito, pois, para este autor, a lembrança se constrói na medida em que é narrada.

### ***3.2 Os Primeiros Contatos e Caracterização da Escola***

Para que se efetivasse a pesquisa etnográfica no interior de uma escola da rede pública de ensino, após a sua escolha, os primeiros contatos com a direção foram estabelecidos no mês de dezembro do ano de 2008. Nesta fase foi solicitada através de documentação emitida pelo programa de mestrado a autorização para a permanência da pesquisadora na escola e a colaboração com a investigação, tendo como sujeitos de pesquisa os professores unidocentes, o diretor e o coordenador pedagógico. A diretora da escola se mostrou solícita em contribuir para que a pesquisa sobre a música e o contexto escolar, mediante a cultura musical

contemporânea fosse ampliada no Estado de Mato Grosso e autorizou a realização da investigação em sua escola.

A pesquisa de campo teve início na primeira semana do mês de fevereiro do ano seguinte, ainda na semana de reunião pedagógica e de planejamento das atividades e projetos para o ano que estava começando. A partir daquela semana foi feito um acompanhamento sistemático do cotidiano da escola, com o foco nos professores unidocentes. Um roteiro de pesquisa foi elaborado contendo um cronograma distribuindo a pesquisa de campo em etapas da seguinte maneira: a primeira etapa foi dedicada ao levantamento de informações, através de documentos oficiais da escola, sobre a sua localização, característica da clientela atendida, número de alunos matriculados, enfim o funcionamento geral da escola, sua descrição física e localização. Os documentos consultados foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento interno da escola, fotografias, bem como registros audiovisuais que retratassem a rotina da escola em anos anteriores para que fosse possível fazer algumas comparações de determinadas situações cotidianas. Além dos documentos foram coletados relatos orais sobre as relações entre professores e alunos, entre os professores enquanto colegas e funcionários. Essas informações foram fornecidas pela diretora, pelos funcionários da secretaria da escola e pelos professores na medida em que conversas informais entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa iam acontecendo.

Como parte dessa etapa também houve o período de observação das atividades diárias dos professores unidocentes desde a chegada na escola, às 12h30min até o final do período de trabalho às 17h. Concomitante à observação das atividades cotidianas da escola, como pesquisadora participei das programações e festividades interagindo com as professoras. O corpo de professores unidocentes era formado por mulheres.

A segunda etapa consistiu na observação das aulas de cada professora, como elas utilizavam a música em sala de aula, com que frequência faziam uso da música, qual era o papel da música nas atividades em sala, bem como o acompanhamento das programações da escola onde se faziam presentes atividades artísticas e musicais. Enquanto se seguia os momentos de observação, foram sendo elaboradas as questões para as entrevistas que seriam feitas com a diretora, com coordenadores e com as professoras que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os momentos de observação e interação com as professoras foram de suma importância, pois forneceram novos e importantes elementos para dar um direcionamento bastante específico para as questões da entrevista segundo a realidade daquela escola e as práticas musicais das professoras.

A terceira etapa foi dedicada às entrevistas e relatos das experiências musicais pessoais dos sujeitos da pesquisa. É importante acrescentar, que estando planejada a entrevista, logo após o período de observação das aulas e dos eventos, houve a necessidade de incluir a elaboração de narrativas orais e escritas, onde as professoras discorressem de forma livre, e eles pudessem descrever o ambiente musical que as acompanhou durante infância e juventude. Essa iniciativa foi tomada, tendo em vista, o receio que a maioria delas apresentou em conceder a entrevista. Portanto, esta foi postergada enquanto se estabelecia uma relação de confiança entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Foi realizada, então, quando as professoras não mais apresentavam muita resistência ao processo.

A escola fica localizada no bairro Quilombo na região central de Cuiabá. O bairro Quilombo conta com aproximadamente vinte mil moradores, população composta por cuiabanos na sua maioria e também por moradores vindos de outras cidades do Brasil que aqui chegaram ao início da década de 80. É um bairro urbanizado, com poucas ruas por asfaltar. Possui casas de comércio, igrejas, supermercados, lanchonetes, padaria, posto policial feminino, posto de saúde onde são atendidos os problemas menores de saúde do bairro e região. Esse bairro abrange também o Parque estadual Mãe Bonifácia.

A escola funciona em regime de externato atendendo em dois turnos, matutino e vespertino, uma clientela do sexo masculino e feminino. Oferece o ensino da Educação Básica em nível fundamental, Educação Especial e de Jovens e Adultos. O ensino fundamental tem atividade no período diurno, do primeiro ao quinto ano, no modelo Ciclado - 1º e 2º ciclos - e Seriado - da 6ª a 8ª série. A Educação Especial funciona no período diurno junto com o ensino regular. Quanto à estrutura física, o prédio escolar é considerado de médio porte, tem capacidade para atender um número máximo de 770 alunos. As instalações do prédio são antigas, mas mantém um bom estado de conservação. Possui 11 salas de aula, sala de professores, sala da direção, secretaria, banheiros masculino, banheiros feminino, bebedouro, almoxarifado, sala de vídeo, laboratório de informática, arquivo, cozinha, cantina, e dispensa para armazenamento da merenda escolar. O espaço para recreação é limitado, tendo em vista a geografia acidentada do terreno; foi ampliada recentemente, sendo inaugurada a quadra de esporte coberta no decorrer desta pesquisa. A clientela da escola é proveniente do mesmo bairro, de bairros circunvizinhos da região, bem como de alunos filhos de pais que trabalham no centro da cidade, que conduzem os filhos à escola por ficar próxima ao trabalho. De acordo com informações levantadas junto a direção da escola, e que também consta no seu Projeto Político Pedagógico, a maior parte das famílias do bairro, tem a mãe como responsável direta pela família. A situação sócio-econômica é caracterizada por uma renda

que varia de um a três salários mínimos e profissões que variam entre diaristas, funcionários do comércio e ambulantes. A escolaridade dos pais está, na sua maioria, entre o ensino fundamental incompleto e um grupo menor, possui o ensino médio incompleto. No atual momento, a escola tem recebido alunos moradores de condomínios de classe média que ficam próximos, é um grupo pequeno mais significativo, que contribui para a diversidade da clientela atendida pela escola, são filhos de funcionários públicos, comerciantes e autônomos, com renda mensal superior a três salários mínimos.

A Equipe gestora é formada por um diretor, dois coordenadores, um que atende o período da manhã e outro que atende ao período da tarde, sendo que o período vespertino atende aos alunos dos primeiros ciclos, com poucas turmas dos últimos anos do ensino fundamental. Tem um secretário e um corpo de professores nos quais 60% são efetivos e 40% são contratados. A faixa etária dos professores que atendem aos primeiros ciclos é de 30 a 52 anos com formação acadêmica concluída desde a década de 1970 até 2007.

A formação das professoras que participaram da pesquisa varia da seguinte forma: as professoras com mais idade são mais antigas na escola e têm cursos de habilitação para o magistério, em nível de ensino médio, concluídos na década de 80. As mais jovens, tem como formação, o magistério em nível de ensino médio e o curso de Pedagogia na formação superior. A atual diretora tem formação também no curso de habilitação para o magistério e licenciatura em Geografia, um coordenador é pedagogo e a outra coordenadora é graduada no curso de Licenciatura em Letras.

As professoras têm em média por sala, de 17 a 25 alunos, cuja faixa etária é de 6 a 10 anos, obedecendo ao formato do ensino por ciclos. Os alunos que cursam esses anos, mas que estão fora da faixa etária são atendidos pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os alunos com defasagem de aprendizado são atendidos nas classes de articulação, que funcionam em horário contra turno com o objetivo de equiparar o nível de aprendizado desses alunos com o nível dos seus colegas.

É importante destacar como se caracteriza o funcionamento do ensino ciclado em Cuiabá. Conforme documento oficial da SME (Secretaria Municipal de Ensino) de 1999, Cuiabá adota o ciclo de três anos cada um, o que eleva para 9 anos o tempo de duração do ensino fundamental. Essa modalidade de ensino tem seus fundamentos teóricos em Piaget, Wallon e Vigotsky para estruturar a concepção de ensino e desenvolvimento da aprendizagem da criança. Destacam-se as características do primeiro ciclo:

O primeiro ciclo é constituído por alunos na faixa etária de 6 a 9 anos. Essa faixa etária caracteriza-se pela passagem do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas, o que possibilita a conservação da substância e a reversibilidade que, segundo Piaget, marca uma etapa importante de estruturação da inteligência (CUIABÁ, 1999, p.23).

Nos ciclos seguintes, a ênfase na interação com o grupo também aparece como elemento de tamanha importância para a faixa etária, que vai dos 10 anos aos 14 anos, período caracterizado pela formação de grupos para realizar suas ações, segundo menciona o documento. Nessa fase cresce o desejo de estar com o grupo, de pertencer ao grupo, de formar grupos que podem ser voltados para ações tanto positivas como negativas. Os estudantes nesta faixa etária “Interessam-se por atividades esportivas e sociais e supervalorizam a aparência física” (CUIABÁ, 1999, p.25).

Quanto ao terceiro ciclo, o documento destaca a dificuldade financeira, a situação sócio-econômica dos alunos da faixa etária de 15 a 17, e propõe uma organização didático-pedagógica que privilegie o contexto, tendo em vista que muitos desses alunos já ingressaram no mercado de trabalho, dividindo o seu tempo entre emprego e estudo (p. 26).

### **3.3 Observação na Semana de Planejamento**

Para realizar a primeira parte da pesquisa, foram elencados alguns itens considerados importantes como critérios de observação que aconteceu durante o período da reunião pedagógica no planejamento anual que aconteceu entre o dia 02 e 07 do mês de fevereiro de 2009. Estes itens foram distribuídos da seguinte maneira:

- A. Sonoridade do entorno como interferência de sons externos e internos, com que frequência essas interferências ocorriam e que sons eram esses. A importância deste item para a pesquisa encontra-se nas possíveis interferências sonoras como fator que, sendo intermitente, acaba por fazer parte da ecologia da escola. A presença constante de um som qualquer poderia levar a escuta a se tornar insensível, de forma que a certa altura, não fosse mais perceptível ou não causasse mais incômodo. Se fosse, porém, interferências esporádicas, tomariam outra dimensão. Assim como era importante saber com que frequência acontecia esses sons, de igual maneira era saber quais são eles e de onde vêm se de uma indústria, de veículos, de aviões, de obras de construção civil.
- B. Ambiente musical da escola nesse período (manifestações musicais dirigidas ou espontâneas) Este item respondeu algumas questões concernentes à concepção de música e de como feita a utilização desta por parte da coordenação, como e quando a música aparecia

como parte integrante de alguma atividade ligada ao lúdico ou a motivação. Era importante nesse momento identificar as preferências musicais que se destacaram no grupo, as manifestações musicais espontâneas, a utilização de CDs com música de fundo, fatos que poderiam apresentar alguns indícios do perfil musical que predominava na escola.

C. Preferências musicais perceptíveis entre o grupo durante esse período e quais as que mais se destacam. Este item complementa em muito o anterior, no sentido de perceber se existia uma socialização em termos de música e gosto musical e como era articulado esse intercâmbio entre os pares quando estavam em atividades onde não havia participação do aluno.

D. Planejamento prévio de atividades culturais e musicais para os alunos do primeiro e segundo ciclos na escola, como a utilização de música ou evento cultural para a primeira semana de aula. Observando como ocorre o planejamento de atividades culturais e musicais, foram obtidas importantes informações sobre o processo de planejamento dessas atividades bem como, o tratamento que se dá a elas em nível de prioridade. Também foi observado nesse período, o ponto de partida para o planejamento, se consideraram o contexto. Foi verificado se existia na escola um professor com formação específica em música que orientava a elaboração das atividades musicais considerando tanto as programações, como as atividades didáticas que marcam a rotina da escola. Foi verificado neste item ainda, se existia alguma atividade musical imposta pela direção da escola, como o de cantar hinos cívicos com os alunos no decorrer do ano, e em quais contextos se realizava foi pontuada a visão dos professores com relação a essa atividade e a dimensão de sua importância durante o planejamento.

E. Planejamento de atividades culturais extra-classe (visita ao museu, galeria de arte, concerto, teatro ou cinema). Este item justificou-se como ponto importante a ser considerado, tendo em vista a condição de acesso às programações culturais oferecidas na cidade, onde foram verificadas quais as dificuldades ou limitações da escola para se planejar atividades dessa natureza como forma de oportunizar ao aluno o contato com obras, exposições de arte, concertos didáticos, peças de teatro e cinema.

A partir da chegada dos alunos a escola no dia 09 de fevereiro. Foram delimitados os seguintes critérios:

A. Atividades musicais dirigidas pelas professoras. Esse momento foi dedicado a identificar as condições vocais das professoras no ambiente da sala de aula tanto para falar como para o canto. Destacando o tom de voz que prevalece na fala e a tonalidade para o canto principalmente, uma vez que a voz infantil exige do professor, um domínio mínimo

da técnica para a manutenção de uma tonalidade confortável para o aluno, de forma a não prejudicar também a sua própria voz, seu instrumento de trabalho. A qualidade vocal das professoras pode comprometer em muito as atividades musicais por elas dirigidas como a rouquidão, aparente desgaste vocal, e tom de voz principalmente enquanto canta.

B. Em quais momentos a música foi utilizada pelas professoras e com que frequência aconteceu principalmente a atividade do canto, as atividades sonoro-musicais dirigidas, como é tratado o ensino de arte e de música e a existência de atividades musicais sistemáticas (coral, fanfarra, ou outros grupos musicais).

A semana de planejamento aconteceu da última semana de janeiro até o dia seis de fevereiro de 2009. As reuniões foram realizadas no período matutino, das 7h às 11h estando presentes todos os professores, tanto especialistas como unidocentes, diretora e coordenador pedagógico. A sala não comportava todos os professores sentados à mesa, ficando uma parte assentada em cadeiras distribuídas pela sala, o ambiente era relativamente pequeno para abrigar a todos.

No primeiro dia a diretora deu as boas vindas num discurso breve sobre as perspectivas para o ano letivo. Falou sobre as inovações tecnológicas para o preenchimento de diários de classe, bem como dos relatórios descritivos, que eram feitos manualmente, sendo que o relatório descritivo é feito pelas professoras unidocentes apenas, pois para os especialistas, o sistema de avaliação é quantitativo, por notas atribuídas aos alunos. Explicou que esse processo passou a ser eletrônico. Nesse momento houve alguns comentários paralelos por parte dos professores, demonstrando uma divisão de opiniões sobre essa inovação. Alguns professores, especialmente os especialistas concordaram que a digitalização facilitaria e daria agilidade ao processo de registro do controle de presença dos alunos e das avaliações. Já algumas professoras unidocentes expressaram preocupação por ter dificuldade em lidar com a máquina. Após o discurso da diretora e alguns informes, permaneceram na sala o coordenador e os professores, dando início ao planejamento das atividades e a elaboração de projetos para o ano letivo. Num resumo dessa fase de planejamento, verificou-se que não houve mudanças no curso desta, aconteceram de forma muito semelhante durante toda a semana, não apresentando mudanças nos procedimentos das atividades.

Os encontros diários tinham caráter informal, sem atividades dirigidas ou trazidas por escrito parecendo que não obedeciam a nenhum cronograma estabelecido previamente. No primeiro dia de planejamento surgiu a idéia de uma atividade interdisciplinar proposta por um dos professores, integrando as áreas de geografia, ciências e linguagens; seria uma atividade extra-classe, enquanto todos os professores trabalhavam com a mesma turma. Todos os

presentes concordaram com a proposta que incluía a participação das professoras unidocentes juntamente com seus alunos. O projeto consistia num passeio pelo parque que fica muito próximo da escola não havendo necessidade de se preocupar com uma condução para levar os alunos, que iriam caminhando. Conforme a proposta da atividade, nesse passeio, cada um dos professores envolvidos pediria algum tipo de tarefa para os alunos como, relatório, descrição da vegetação, dos animais que por ventura fossem localizados, das atividades que acontecem no parque, redação sobre a importância desse Parque para a população. Foi sugerido também como atividade, principalmente para os alunos menores, desenhar numa folha de papel, o que seria visto ou ainda outras tarefas escolhidas à critério de cada professor. O foco principal da atividade foi a ênfase na questão da preservação da natureza.

Enquanto uma professora redigia o esboço do projeto, os demais colegas se dispersaram, mudaram de assunto algumas vezes, falando sobre política, violência e assuntos triviais, formando um aglomerado de sons de conversas paralelas. Por alguns instantes não foi possível identificar todos os assuntos que aconteciam, as vozes iam se misturando e se alterando numa grande massa sonora. Repentinamente acontecia um silêncio geral por parte de todos na sala eles se entreolhavam e retomavam o projeto.

Ao mencionar os momentos em que diminuía as conversas, percebia-se que não havia interferência de sons externos de forma intensa, as vezes surgiam sons de carros de grande porte e de ônibus que passavam na rua em frente a escola. Não havia também nenhum som intermitente que fosse produzido no exterior da escola. Mas, durante a reunião, foi possível observar que um aparelho televisor esteve ligado durante todo o tempo em que os professores estavam em atividades de planejamento. Foi interessante perceber que eles pareciam ignorar a interferência do som da televisão, uma vez que estava num volume considerável para o ambiente e transmitia um programa de entretenimento, de variedades. Por algumas vezes, nesse momento algum professor olhava para o programa, mas logo voltava para o que estava fazendo, outra professora olhava e fazia algum comentário sobre os apresentadores, aparentemente pareciam não dar importância também para o conteúdo do programa ou talvez não chamasse a atenção no momento. De repente o aglomerado de vozes começava outra vez, porém, o assunto sobre o planejamento ficava cada vez mais insignificante diante de outros diversos que iam surgindo. No final, apenas dois professores estavam trabalhando na proposta da atividade. O horário ia avançando, não houve um encerramento oficial da atividade de planejamento, e de um em um saíam esvaziando a sala. Quanto a conclusão do projeto que fora esboçado no início não se pode perceber a sua finalização.

No mesmo perfil de informalidade aconteceram os demais encontros, com a diferença de que, nos demais dias de planejamento, os professores não ficaram reunidos todo o tempo na sala de professores. Eram recebidos pela diretora e em seguida concentravam nos seus planejamentos. É importante salientar que o planejamento foi feito de maneira individual. Por não haver espaço para todos na sala dos professores, alguns deles se instalavam em salas separadas. Durante o período de planejamento foi possível perceber que não há preocupação com emissão vocal por parte dos professores que estavam sendo observados, tendo em vista que mesmo antes de começar efetivamente as aulas, alguns deles já apresentavam sinais de desgaste vocal e ainda que o ambiente em se encontrasse fosse relativamente pequeno o volume de voz emitido era bastante forte. Alguns deles chegavam cantando música sertaneja que faz sucesso na mídia, um ou outro cantava trechos de bossa nova, isso enquanto verificavam o seu material. Sempre tinha alguém cantarolando um trecho musical, alguns com certa expressão, outros, pareciam nem perceber que estavam cantando, parecia mais ser um ato mecânico.

Durante esse período, não foram propostas e nem planejadas nenhuma atividade cultural incluindo aí uma situação musical para a primeira semana de aula, bem como nenhuma atividade como visita a museu, galeria de arte, cinema ou apresentação musical para o ano letivo que ia se iniciar por parte da coordenação da escola. Ao planejar individualmente suas atividades, ficou evidente que nenhuma das professoras observadas propôs atividades artísticas e especialmente musicais no seu plano de ensino. Afirmaram que não dominam essa área e dão ênfase nos trabalhos de desenho, pintura e artes manuais. No processo de planejamento foi possível verificar que não houve a conclusão dos planos de ensino das professoras e nem a socialização de outras propostas de trabalho interdisciplinar. Nem todas as professoras deram todas as informações sobre como planejam suas atividades, apenas deixaram claras as dificuldades para incluir a música como conteúdo.

As reuniões como um todo, tinham um caráter muito informal, não seguiam nenhum protocolo, sempre com a diretora apenas dando as boas vindas aos professores e se retirando para a sua sala. Ficavam o coordenador e os professores que logo se dispersavam para diferentes salas. Uma das preocupações, tanto do coordenador como dos professores quando se encontravam na sala dos professores, era com respeito à indisciplina e o desinteresse pelo estudo por parte dos alunos, bem como a evasão escolar. Nas discussões que aconteceram durante a semana, os professores foram unânimes em considerar a ausência significativa dos pais no processo educativo dos alunos. A mudança no sistema de ensino das escolas estaduais de seriado para ciclado também foi motivo de questionamentos por parte dos professores.

Conforme as considerações que fizeram ao longo desses dias, foi perceptível que entendiam como um sistema que dificulta a ação dos professores uma vez que o aluno só pode ser retido no final de cada ciclo. Manifestaram que dessa forma, seria retirada a responsabilidade do aluno de se esforçar para ser aprovado para a próxima série. Não houve qualquer menção sobre as suas práticas docentes no sentido de avaliar também a sua participação nesse processo como questões metodológicas, reflexões sobre os processos de aprendizagem, o contexto do aluno e as condições contemporâneas para o ensino. Ao final da semana de planejamento não se pode perceber a conclusão do projeto que fora proposto no primeiro dia.

No dia que antecedeu a chegada dos alunos, todos os professores foram convocados para preparar a escola, mas só compareceram as professoras unidocentes. Estavam bastante animadas confeccionando flores e cartazes de boas vindas para os alunos. Enquanto eu observava, me prontifiquei para ajudar na decoração e um dos primeiros comentários foi o seguinte: “*Ainda bem que você que tem o dom pra artes pode nos ajudar*” referindo-se ao fato de apenas recortar flores que já estavam riscadas num modelo. Comentários dessa natureza foram muito freqüentes enquanto elas conversavam e confeccionavam seus cartazes referindo-se a determinadas colegas como possuidoras de “dom para a arte” e que outras não o tinham o que deixa bem clara a visão apriorista no sentido de que entendem que esse é um saber que algumas pessoas apenas o detêm *a priori* sobre o saber artístico e, neste caso, artesanal. Perguntei para uma professora o motivo de estarem apenas elas nesse momento e não os professores de outras disciplinas. Ela respondeu que os outros professores não têm compromisso com as atividades extra-classe e muitos deles também não têm *o dom para essas coisas*, principalmente os homens.

### **3.4 Do Planejamento para a Sala dos Professores**

A escola foi preparada então para a chegada dos alunos. De acordo com o funcionamento da escola, as turmas do primeiro e segundo ciclos são atendidas no período vespertino. As observações começavam ao meio dia e seguiam até o final do dia, às 17h do dia 09 de fevereiro. No primeiro dia de aula, o ambiente estava quase do mesmo modo como foi preparado pelas professoras, com os cartazes e painel de boas vindas. Nesse momento da investigação, foi necessário averiguar o ambiente escolar como um todo, que inclui toda a movimentação da escola, pois as relações estabelecidas entre professores, alunos e

funcionários e a equipe gestora constituem a vivência das professoras que fizeram parte da pesquisa.

Ao meio dia, as professoras começaram a chegar, se encaminharam para a sala de professores e lá permaneceram até que fosse dado o sinal de entrada para os alunos. É importante acrescentar que os alunos ao chegar, não tinham acesso às salas de aula, ficavam no pátio da escola aguardando pelo sinal de entrada, quando o portão era aberto. Enquanto aguardavam, interagiam uns com os outros, pareciam eufóricos com o encontro, conversavam, brincavam, alguns deles, os maiores, ficavam em pé próximos da área de entrada e outros assentados isoladamente, aparentavam ser alunos recém chegados a essa escola.

As professoras chegaram e se encaminharam para a sala dos professores. O televisor, que permaneceu ligado durante o período de planejamento não está ligado, mas nesse momento, um aparelho de som está sintonizado numa estação de rádio que toca músicas sem intervalo; são músicas brasileiras, mais precisamente do repertório da chamada MPB. Algumas professoras cantavam acompanhando as músicas ao mesmo tempo em que conversavam sobre assuntos vários. Minha presença enquanto pesquisadora pareceu não interferir e nem causar mudanças no momento. A partir de então, foi sendo construído um processo de interação mais próximo com as professoras, nos primeiros contatos após a chegada dos alunos, as conversas com as professoras giravam em torno de assuntos que não dizia respeito diretamente ao seu trabalho, pois na semana de planejamento foi perceptível que a maioria delas se sentiu constrangida com a situação da pesquisa. Portanto, para verificar alguns pontos que indicassem qualquer manifestação sobre as suas relações com a música, paulatinamente foram se estabelecendo conversas informais sobre música. O fato de haver na sala um aparelho de som ligado teve relevante contribuição para que assuntos sobre música, fossem introduzidos. Quando tocava determinada música, uma parte do grupo acompanhava. Surgiram comentários sobre lembranças que traziam tal composição, outras se lembravam da história de vida do intérprete. Sobre questões puramente musicais não havia comentários, estes se restringiam ao gosto, como exemplo, exclamações feitas por duas das professoras com respeito a uma determinada música. Prof<sup>a</sup> A<sup>8</sup>: *Essa música é linda!* Prof<sup>a</sup> B: *Eu também adoro essa música!* E assim, outros comentários dessa natureza eram feitos por outras colegas.

Na sala, mesmo com o rádio ligado, algumas professoras entravam cantarolando músicas diferentes das que estavam sendo transmitidas pela rádio. Eram músicas sertanejas de

---

<sup>8</sup> Para garantir o anonimato das professoras e demais participantes da pesquisa chamo-os por letras determinadas aleatoriamente.

jovens duplas que faziam sucesso na mídia em trilhas de novelas e programas de auditório. Quando conversávamos sobre música, as professoras imediatamente argumentavam não saber nada, que não tinham o dom para cantar, que não conseguiam tocar nenhum instrumento, mas que acreditavam que a música é muito benéfica para o ser humano. O tempo de conversas informais e observação aconteciam na sala dos professores nos momentos que antecediam a entrada dos alunos, e no intervalo, quando todos se reuniam novamente. As professoras chegavam à escola por volta do meio dia e se instalavam na sala de professores, seguiam para suas salas após o sinal de entrada. No intervalo, voltavam novamente para esta sala, o que demonstra que não havia interação com os alunos fora de sala de aula na rotina da escola. Quando acontecia algum problema nesses espaços de tempo entre os alunos, a coordenação da escola se encarregava de resolver.

No que concerne às características dos momentos onde as professoras se encontravam reunidas no cotidiano de trabalho, a cena se repetia sem muita alteração, mantendo a mesma característica. Chegavam e permaneciam na sala, após o sinal entravam em suas respectivas salas de aula, no recreio voltavam a se reunir na sala dos professores, faziam lanche e conversavam. No decorrer do ano, nesses intervalos, funcionários da escola expunham produtos de beleza – cosméticos e acessórios, a sala se transformava numa pequena loja, que era arrumada antes da chegada das professoras. A sonoridade da sala se tornava diferenciada. O som do rádio se misturava com as conversas e movimentação das professoras em torno da mesa repleta de produtos, experimentavam, pediam explicações sobre a eficácia do produto, negociavam a forma de pagamento, davam gargalhadas, o momento era de descontração. O rádio que estava ligado parecia ser imperceptível por parte delas nesse momento. Nos dias em que mercadorias estavam expostas na sala, as professoras se voltavam para os produtos até que se ouvissem o sinal, não sendo possível perceber uma preparação para a entrada em sala de aula, como por exemplo, verificar o plano de aula do dia ou conferir algum material.

Do lado de fora da sala, que dá acesso ao pátio onde ficavam os alunos aguardando para a entrada, pode-se ouvir as brincadeiras e conversas, contudo, não interferiam de forma desagradável no ambiente, onde estavam as professoras nos primeiros meses de aula. À medida que os dias foram se passando, o volume de som produzido pelos alunos do lado de fora da sala foi tomando proporção cada vez maior, o que aconteceu também no interior da sala de professores. O arrastar das cadeiras era semelhante ao que é produzido pelos alunos quando estavam em aula. A impressão que causou esse aspecto sonoro no decorrer do ano, foi de um *crescendo*, que começou de certa forma suave nas primeiras semanas e foi se tornando cada vez mais intenso. A tranquilidade dos três primeiros meses de aula foi dando lugar a um

clima de agitação por parte dos alunos. Alguns dias da semana estavam presentes na escola, alunos do período matutino, fazendo trabalhos, pesquisas ou apenas encontrando-se com os colegas, de forma que, mesmo quando os alunos menores estavam em sala, havia uma movimentação dos demais alunos nos corredores da escola, condição que intensificava o aglomerado sonoro do dia-a-dia. Foi constatado durante o período de observação o desgaste vocal em algumas das professoras que chegavam ao intervalo com rouquidão, ao final do dia demonstravam aparente cansaço físico, situação que foi se tornando cada vez mais freqüente, sendo conteúdo de comentários que expressavam tal estado.

Durante essa etapa da investigação, enquanto as professoras se encontravam em suas salas de aula, podia-se ouvir que de uma das salas uma professora dava aula com um aparelho de som ligado durante a sua aula, esta não era unidocente, era professora de língua estrangeira. O som que saía dessa sala podia ser ouvido em todas as salas próximas.

Na hora do intervalo comentei com as professoras observadas sobre a utilização da música como fundo para trabalhar um conteúdo qualquer em sala. A opinião das colegas foi favorável a essa metodologia de trabalho, argumentaram que a música acalma os alunos, principalmente após o intervalo e evita a indisciplina. Em suas afirmações consideraram que era benéfico no caso mencionado por se tratar de uma música com texto religioso. As professoras que trabalhavam nas salas próximas afirmaram ter ouvido a música e que também foram beneficiadas, ao contrário de acreditar que isso pudesse interferir de forma negativa no seu trabalho e dos seus alunos. A diretora também partilhava da opinião das colegas e elogiou a professora por incluir a música nas suas aulas.

No momento mais tranqüilo dentro da sala dos professores, antes da entrada dos alunos, o coordenador ligava o aparelho de som dizendo para as professoras que ali estavam, *vamos trabalhar com música*. Sintonizava o rádio e se voltava para o computador. As professoras não se opunham, continuavam concentradas nos seus afazeres, estavam ocupadas confeccionando flores, aparentemente se mostravam indiferentes ao som, mas quando tocou uma música que chamou a atenção de uma delas surgiram comentários sobre uma das alunas do sétimo ano afirmando que sua voz é muito semelhante à voz da cantora que interpretava a música que tocava no momento. Elas descreveram a aluna como umas alunas de destaque por cantar muito bem; informaram que nas principais programações da escola ela se apresentava cantando. As professoras acrescentaram que tanto os colegas como professores a incentivavam até a seguir carreira de cantora. Perguntei se a aluna era estudante de música, uma das professoras respondeu que ela nunca estudou música, mas que tinha o dom e explicou que bastava ouvir uma música por algumas vezes para cantar igual à gravação.

No período em que aconteceu a pesquisa nessa escola, de forma geral, ficou evidente que a sala dos professores enquanto espaço, parecia representar um local de encontros, de refúgio e de descanso para as professoras observadas. Foi possível perceber a aparente expressão de vontade de permanecer ali mais um tempo, bem como da demora com que algumas delas levavam para retornar à sua sala de aula. Essa manifestação começou a acentuar na medida em que se aproximava o final do ano letivo.

### ***3.5 Da sala dos professores para a sala de aula***

A observação do trabalho das professoras em sala de aula aconteceu de acordo com a proporção em que cada uma fazia uso da música em seu trabalho. A partir de informações fornecidas por cada uma delas foi verificado que nem todas fazem uso da música ou de atividades musicais de maneira constante em suas aulas. Conforme suas informações constatou-se que a professora que mais promove atividades musicais e se utiliza constantemente a música como recurso para o ensino é a professora do primeiro ano, cujos alunos estão em fase de alfabetização. Do segundo ano em diante, essas atividades tendem a diminuir, as professoras atribuem a esse fato, o desinteresse dos alunos pelas músicas folclóricas, bem como das brincadeiras. As considerações de cada professora sobre a música nesse cotidiano de ensino serão apresentadas com detalhes nos seus depoimentos concedidos na entrevista realizada como parte da pesquisa.

Tendo em vista que a professora do primeiro ano estava constantemente promovendo alguma atividade musical, foi dedicada a sua turma um tempo bem maior de acompanhamento das atividades cotidianas em sala. Foram observadas as aulas dessa turma do mês da primeira semana de Abril ao final de mês de Junho. Para as demais turmas foram distribuídas em quatro semanas para cada turma uma vez que as professoras afirmaram levar músicas apenas nas aulas de arte. Mesmo sendo unidocentes, na prática as professoras separam um horário especial para as aulas de artes e religião.

As observações das atividades de cada uma das turmas foram acompanhadas desde os momentos que antecediam a entrada dos alunos em suas respectivas salas até ao final do período. Nesses momentos prévios, quando a diretora encontrava-se presente, eram formadas filas no pátio externo da escola, que não obedeciam a uma ordem crescente, do primeiro ano até o quinto ano, os próprios alunos se organizavam e se posicionavam onde havia um maior número de alunos da sua classe. Uma vez por semana o hino nacional brasileiro era cantado

em fila. O dia escolhido não era fixo, a diretora argumentou que organizou dessa maneira para que não houvesse prejuízo no tempo das aulas de um mesmo dia da semana. Ela ressaltou também que dessa forma não tinha como os alunos se atrasarem visando não cantar o hino. Depois de organizada a fila, a diretora passava alguns informes e juntos faziam a prece cristã conhecida por todos os presentes, o “Pai nosso”. Ressalto que as professoras permaneciam na sala dos professores e só se dirigiam às salas após o sinal de entrada dos alunos. Dado o sinal, o portão era aberto e os alunos se encaminhavam para o interior da escola, antes de entrar na sala, quase todos corriam para o bebedouro e para o banheiro. Ao entrarem em sala, a professora já os aguardava enquanto organizava o seu material.

As observações da turma do primeiro ano tiveram início no mês de Abril e foram concluídas no mês de Junho. As atividades das aulas foram por mim presenciadas, porém, nos limites da presente investigação, procurei manter o foco nas atividades artísticas de forma geral, em especial as atividades musicais que porventura fossem elaboradas pelas professoras. As observações se iniciaram no dia 06 do mês de Abril começando pelo primeiro ano onde houve um período maior de observação do que nas demais turmas, tendo em vista que a professora dessa turma desenvolvia atividade musical durante toda a semana. Passo a descrever a partir daqui, o exemplo de um dia, com as atividades que foram observadas desde a entrada dos alunos em sala até o encerramento, apresentando a rotina dessa turma no que diz respeito às manifestações musicais e como a professora conduzia essas atividades.

O primeiro ano era composto por 17 alunos com idade entre 05 e 06 anos, a professora dessa turma tem 27 anos de magistério. As observações nessa sala tiveram uma duração de três meses. Aqui serão apresentadas as características gerais da aula e como a professora insere a música nesse cotidiano. Conforme foi constatado nesse período, a rotina da aula segue uma dinâmica muito semelhante no decorrer da semana no que se refere a aplicação dos conteúdos. Esses aconteciam na seguinte ordem: antes do intervalo havia aula de língua portuguesa. Nessa disciplina foi possível perceber que há um trabalho integrado onde conteúdos de linguagem, saúde, arte, sociedade aparecem dentro de cada lição do livro de alfabetização. Em seguida as atividades de matemática, bastante específicas e restritas ao ensino das primeiras operações algébricas. O período que sucedia o intervalo apresentou-se com uma característica um tanto aleatória no que concerne a condução das atividades durante o tempo em que aconteceu a pesquisa. Na volta do recreio, enquanto um grupo considerável de alunos estava ainda empenhado nas atividades de matemática, outro grupo menor se movimentava pela sala escolhendo os livros que a professora deixava expostos numa bancada na lateral da sala (o que indica que a sala era um laboratório). Os alunos retornavam para a

sala bastante agitados e um dos recursos utilizado pela professora para acalmar as crianças foi a música, a professora cantava uma canção já conhecida pela turma que pedia o silêncio, e esta, num ato mecânico, imediatamente acompanhava a canção e cada um ia se encaminhando para o seu lugar. Cantavam todos, mas alguns minutos depois estavam agitados novamente. A agitação por parte dos alunos permanecia praticamente por todo o período depois do intervalo. Em conversa informal a professora comentou a situação e afirmou que “*Depois do intervalo quase não tem rendimento e o jeito é fazer atividades mais leves. Não dá pra introduzir conteúdo novo nessas horas, então, é melhor deixar para a leitura, desenho e atividades lúdicas*”. As atividades mencionadas pela professora não eram dirigidas, os alunos podiam pegar o caderno e fazer desenho livre ou ler, desde que tivessem terminado o conteúdo anterior. Até o momento de encerramento da observação, a dinâmica da rotina dessa turma aconteceu dessa forma, antes do intervalo, trabalho específico de conteúdos e depois do intervalo, atividades lúdicas.

Dentro dessa rotina, serão relatadas e comentadas as mudanças e peculiaridades ocorridas no seu curso, bem como a articulação da música nesse contexto.

No primeiro dia entrei na sala acompanhando a professora que me apresentou aos alunos, que nos primeiros dias me observavam com olhares curiosos, até que passaram a não se importar com a minha presença. É importante ressaltar que ao adentrar na sala, antes de começar os conteúdos acontecia a acolhida, momento em que a professora juntamente com os alunos fazia uma prece, o sinal da cruz e em seguida uma oração católica, “Ave Maria”. Em seguida, pediam proteção e paz durante o dia de aula. No primeiro dia de observação, percebi que alguns alunos recitavam a oração com muita rapidez e, antes que os demais colegas terminassem estes já se encontravam conversando entre si, não havia nenhuma intervenção por parte da professora que terminava a oração com o restante da turma. Depois da oração todos se assentavam. A professora então dava oportunidade para quem quisesse ir até a frente cantar uma música. Percebi que a cada dia, no momento da acolhida, quando a professora convidava para ir à frente cantar, iam sempre os mesmos alunos. As músicas cantadas por eles também se repetiam, eram músicas religiosas que estavam sendo veiculadas pela mídia nesse período. Na medida em que os alunos que estavam à frente começavam a cantar, os colegas que ficaram nos seus lugares acompanhavam com entusiasmo. Ressalto que cantavam de maneira afinada começando e terminando no mesmo tom. O refrão era cantado com toda a potência, cujo texto era: “*entra na minha casa, entra na minha vida, mexe com minha estrutura, sara todas as feridas. Me ensina ter santidade, quero amar somente a Ti, porque o Senhor é meu bem maior, faz um milagre em mim*”. Todos os alunos e também a professora

acabavam cantando juntos. Quase todos os dias essa música foi cantada pelos alunos na hora da acolhida, ora cantavam inteira, ora cantavam a primeira estrofe e o refrão. Depois que terminavam de cantar, a professora perguntava se alguém mais queria cantar. Algumas crianças que estavam mais a frente imediatamente se prontificavam. Por exemplo, num dia levantaram-se três alunos, dois garotos faziam parte do grupo que acabara de cantar à frente, outro colega foi incentivado por estes. Um pouco tímido, acompanha os colegas. Já posicionados na frente da turma, não sabiam ainda o que cantariam, conversavam, tentando entrar num acordo. Um deles perguntou à professora: “*Pode cantar qualquer música?*”. A professora responde: “*Cantem música de Deus*”.

Um momento importante foi esse, pois um dos alunos, um garoto que se sentava no fundo da sala perguntou aparentemente incomodado, “*Por que é que não pode cantar outra música e só pode cantar música de Deus?*”? Antes que a professora respondesse, uma aluna perguntou, “*Pode cantar atirei o pau no gato?*”? Prontamente a professora disse que sim. “*Então canta atirei o pau no gato*” sugeriu a menina aos colegas que estavam à frente. Os garotos acataram a sugestão e cantaram “Atirei o pau no gato”, a turma somente apreciou e quando terminaram foram aplaudidos pela classe. O aluno que questionou sobre o tipo de música permitida ficou sem resposta, ao que me pareceu, não ficou satisfeito, visto que não aplaudiu os colegas que apresentaram, permanecendo com o rosto fechado e de braços cruzados. Aproximei-me do garoto que se encontrava afastado dos demais. Perguntei-lhe que música gostaria de ter cantado lá na frente, embora ele não tivesse se prontificado para tal. Enquanto colocava os seus materiais na carteira ele respondeu: “*Ah, outra música legal*”. O que seria essa “música legal” para esse garoto? Quanto ao questionamento que fez, ficou sem resposta, pois o momento da acolhida foi encerrado pela professora.

Percebe-se nesta situação, que a professora pode ter ignorado a atitude daquele aluno talvez pela sua própria limitação para entender as mudanças ocorridas atualmente na relação do aluno com a música fora da escola. Loureiro (2003) acredita que muitos professores de música não estão preparados para articular essas transformações no comportamento musical dos alunos, a autora afirma que,

Não é mais possível ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente com um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem qualquer critério, é veiculada pela mídia, e que os professores e a própria escola tem dificuldades em absorvê-los no seu cotidiano (LOUREIRO, 2003, p.170).

Se atitudes como essas, de ignorar o conteúdo musical do aluno tem sido identificadas nas ações de professores especialistas em música, o professor unidocente encontra-se em condições menos favoráveis ainda para articular momentos como esses, em que o aluno ainda pequeno chega a questionar o valor da música praticada na escola.

A professora começou a escrever um texto no quadro negro para que todos pudessem ler a lição do livro de alfabetização - a lição do tatu. Depois que terminou de copiar o texto a professora veio até mim e mostrou como o livro incentiva o ensino com música. O objetivo da atividade segundo apresenta o enunciado é, “Associar palavras a textos, grafados com letras cursivas e tipo bastão, em atividades relacionadas a uma canção folclórica”. (PASSOS, 207, p.17). Verificando o livro, percebi que tem apenas o texto da música. Perguntei se nesse material estaria incluso algum material de apoio para executar as canções, como *Compact Disc* contendo as músicas ou partituras e cifras. A professora afirmou que não, e que o texto é dado para encaixar na melodia de uma música folclórica “*que combinar com as palavras*” disse ela. Então, enquanto os alunos copiavam o texto, a professora murmurava tentando encontrar uma melodia de canção folclórica que se encaixasse no texto, teve muita dificuldade, solicitou minha ajuda pedindo que eu ensinasse a música aos alunos. A professora argumentou com a seguinte afirmação: “*você é professora de música, que sabe cantar e tem facilidade pra ensinar isso*”. Optei por não intervir na aula, promovendo qualquer atividade nesse momento para não correr o risco de suscitar um envolvimento que me afastasse do objetivo da investigação. Propus então, recordarmos juntas, algumas melodias do folclore brasileiro, o texto se encaixou na melodia da canção “Ciranda, cirandinha”. Depois que quase toda a turma terminou de copiar, a professora então canta uma vez sozinha em seguida pede que os alunos cantassem juntamente com ela Todos os alunos reconheceram a melodia, mas a maioria não dominava a leitura a ponto de cantar de imediato substituindo o texto original. Enquanto executavam a música, foi perceptível a limitação da professora no que se refere ao conhecimento mínimo necessário para encaminhar o canto da canção com crianças, pois o andamento e afinação da música sofriam modificações que davam insegurança para os alunos fazerem a atividade. A voz visivelmente cansada também tornava mais lenta cada repetição. Não tinha auxílio de nenhum tipo de acompanhamento instrumental, nem a gravação da música. Depois de cantar quatro vezes com os alunos, pediu que todos terminassem de copiar e passassem também algumas atividades para a fixação do conteúdo, essa atividade foi desenvolvida lentamente por boa parte dos alunos. Aqueles que iam terminando, começaram a se levantar e logo a sala se tornou barulhenta, com um grupo pequeno de alunos ainda por terminar as atividades. Aqueles que andavam pela sala,

brincavam e conversavam interferiram no trabalho dos demais que ficaram desconcentrados, fato que contribuiu ainda mais para a demora no término das atividades.

Quando o momento do intervalo se aproximava, os alunos começavam a se mobilizar e se preparar para sair, eles voltavam para os seus lugares e quase todos colocavam sobre a mesa pacotes de salgadinhos industrializados. Percebi que não foi cantada nenhuma música para sair para o recreio, ficavam em silêncio aguardando o sinal e quando escutavam, saíam todos às pressas; a professora fechava a porta que permanece trancada durante todo o período de recreio. O aluno que questionou sobre a música estava no grupo daqueles que era bastante inquieto, se movimentava muito, andava pela sala inteira, o tempo todo, a professora tentava incentiva-lo a fazer as atividades, mas tinha que atender o restante da turma, então o deixava. Até o horário do recreio esse aluno ainda não tinha escrito nem uma linha completa do texto, apresentava dificuldade para copiar do quadro, pois no seu caderno percebi que as palavras do texto não obedeciam a seqüência que estava no quadro.

Aquela atitude do referido aluno me levou a observá-lo fora da sala de aula, especialmente no recreio. Nesse dia ele saiu correndo da sala, pegou o lanche e foi comer, percebendo que ele se dirigia para a quadra (que até então era descoberta), o acompanhei de longe; sentou-se num degrau e enquanto comia, assistia as brincadeiras dos alunos maiores que eram de outras turmas. Os seus colegas ficavam próximos um dos outros e brincavam entre si, mas ele ficou ali, apreciando aquele cenário onde os garotos jogavam bola, ou qualquer coisa que pudessem transformar em bola; Outros se encontravam em pequenos grupos, brincavam com aparelhos de telefone celular, ao que parecia, jogavam e ouviam música. Só se podia distinguir pela movimentação, pois o barulho produzido por vozes e movimentação dos alunos nesse momento não permitia distinguir os sons isoladamente. Aquele aluno permaneceu ali por algum tempo, depois desceu até a quadra, queria participar do jogo de bola, mas não foi aceito naquele grupo, ficou então mais afastado e continuou assistindo, em pé, com os braços cruzados. Quando tocou o sinal terminando o recreio, saiu correndo, foi beber água e correu para o banheiro, fez isso por três vezes seguidas, parecia não querer voltar para a sala. Foi o último a entrar. Durante a primeira semana fiquei observando esse aluno, pois ainda que não fosse o foco do trabalho, o seu comportamento em relação a música fora da sala poderia trazer informações importantes que permeiam a cultura musical da escola no que diz respeito as relações com a música na escola e fora dela. Poderia traduzir também como a professora articula as experiências musicais dos alunos, uma vez que a utiliza como meio para o ensino.

Terminado o recreio, sempre os alunos entravam muito eufóricos, corriam pela sala, alguns meninos transpiravam bastante, pois normalmente nas tardes fazia muito calor. Havia alunos que continuavam a brincadeira que faziam no intervalo enquanto entravam na sala, apenas poucos alunos entravam andando e logo estavam em seus lugares. Numa tarde, por exemplo, a professora levou um bom tempo para conseguir atenção dos alunos, começou a bater palmas e a cantar: “Atenção, concentração, cada um no seu lugar”. Imediatamente os alunos começaram a cantar e bater palmas também e cada um procurou o seu lugar, se acomodaram e a professora cantou novamente a música do tatu e depois cantou uma canção pedindo silêncio cujo texto é: “Quero ouvir a voz do mosquitinho, hum, hum, hum, hum”. Quando terminaram de cantar, cada um estava na sua carteira, a professora apagou as atividades da aula anterior e passou para a aula de matemática, escreveu o nome da disciplina e qual era o conteúdo do dia. Todas as atividades que foram passadas durante as aulas que observei estão contidas no livro, mas também foram copiadas no caderno, pois o livro deveria ser entregue no final do ano à escola para ser usado pelos alunos que cursariam o primeiro ano posteriormente.

Concentrados, os alunos copiavam as atividades, mas, não demorava muito para se dispersarem novamente. Sempre havia um motivo para se distraírem, como num dia em que uma das alunas terminou as atividades bem antes dos colegas e começou a brincar no seu lugar. Sem paciência, se levantou e passeou pela sala olhando um a um dos colegas que ainda estavam trabalhando, tirando a concentração de alguns dos colegas que se incomodavam com a atitude. Depois de andar por toda a sala, ela sentou próxima a mim, fez algumas perguntas e conversou. Era muito falante e gesticulava muito enquanto falava. Através de informações dadas pela professora, essa aluna não tinha seis anos completos e não apresentava qualquer dificuldade em resolver as atividades, principalmente as de matemática. Segundo a professora, isso acaba atrapalhando um pouco, pois a aluna não fica parada, depois que terminava a sua atividade começava a brincar e tirava a concentração dos demais. Em poucos minutos já tinham pelo menos quatro alunos juntos com ela, eram meninos que não queriam continuar a tarefa. Essa menina foi uma das alunas que prontamente foi até a frente cantar e que também perguntou se podia cantar a canção folclórica no início da aula e incentivou os colegas sugerindo que cantassem tal canção.

Depois do intervalo, realmente a sala ficava bastante agitada, a professora precisava falar com o tom de voz alterado. Num dia, o fato de haver alunos do turno da manhã que faziam barulho próximo da sala também contribuiu para a situação ficar caótica. Quando um grupo maior de alunos terminou as atividades, a professora permitiu que fossem ler livros

paradidáticos que ficam expostos numa bancada instalada nas laterais da sala. A movimentação dos alunos ficou mais intensa, a professora desistiu de tentar manter a ordem; ela olhou para a minha direção e diz aparentemente cansada: *“Olha só como é que é a nossa realidade, é sempre assim”*. Quando restavam apenas três alunos que estavam ainda envolvidos tentando terminar a atividade, a professora pediu que todos voltassem para o lugar e copiassem o dever de casa. Todos retornavam para o lugar, mas não se sentavam; apenas se curvavam nas carteiras para escrever, alguns pegavam o caderno e escreviam segurando o objeto na mão. A tarefa era desenhar e pintar um tatu e contar uma história com o desenho. Para encerrar a aula, todos fizeram uma prece cristã já conhecida por eles e repetiam juntos, *“Anjinho da guarda, meu bom amiguinho, guia-me sempre no bom caminho. Amém”*. Assim que tocou o sinal, saíram correndo, da mesma forma que saíram no intervalo.

Todo o tempo em que estive na sala do primeiro ano, foi possível constatar que não houve mudanças significativas nas atividades de rotina, nem mesmo na ordem de aplicação dos conteúdos e da inserção da música nas aulas. Quando os dias em que as aulas encerravam-se mais cedo por conta de entrega de relatório para os pais ou nas datas em que estiveram preparando alguma programação comemorativa a música ficava restrita ao momento da acolhida ou cantava-se uma música especial para o dia comemorado. Nas datas comemorativas como as da semana da páscoa, o dia das mães, festa junina, dia do folclore, semana da pátria, semana do trânsito e semana da criança, há uma mobilização que modifica a rotina, principalmente da inserção de novos conteúdos. No primeiro ano, fora essas mudanças, que na verdade fazem parte do cotidiano escolar, a maneira de conduzir a aula era praticamente sempre a mesma. Para que este relato não se tornasse exaustivamente repetitivo, destacarei os acontecimentos que se diferenciaram na rotina da turma durante os meses em que estive com eles.

No dia 06 de Abril as atividades do dia foram voltadas para o aniversário da cidade, os alunos pintaram desenhos de alguns elementos considerados como símbolo da cultura cuiabana; eram paisagens do pantanal mato-grossense, a professora procurou integrar o conteúdo do livro à data. Ressalto que na primeira parte da aula, na hora da acolhida, fizeram a prece e cantaram apenas uma música todos juntos. A professora deu seqüência ao conteúdo da aula anterior, uma sexta-feira. A partir do texto dado, pediu aos alunos para criar frases sobre a cidade com palavras extraídas da lição do escorpião. Empolgados os alunos criaram várias frases com a participação de todos eles, cada um dando a sua idéia. Dessa forma construíram um novo texto, que agora era sobre a cidade. Depois que terminaram o texto, copiaram no caderno, a professora entregou folhas de papel com desenhos para que os alunos

pintassem, fizessem o recorte do desenho e alguns cartazes para colar nas dependências da escola. Os alunos foram liberados um pouco mais cedo para enfeitar a escola, movimentaram-se empolgados para colar os cartazes quando terminaram quase no final do dia, foram dispensados.

Outro dia marcante em que a música esteve presente fora da aplicação diária de conteúdos foi no dia seguinte, dia 07, quando os alunos fizeram atividades voltadas para a comemoração da semana santa. As músicas cantadas em sala, na hora da acolhida foram músicas com o tema sobre a data, sendo que cantaram algumas músicas sacras e também composições exaltando a fantasia do coelho da páscoa. Depois que cantaram as músicas, a professora entregou folhas com desenho de alguns ícones que simbolizam a páscoa como, ovo da páscoa, o coelho da páscoa, a pomba da paz e a última ceia de Jesus com os seus discípulos. Os desenhos não tinham relação direta com o texto das canções no que diz respeito à ilustração, eram desenhos soltos distribuídos no papel. Confeccionaram também cartazes com alguns desses desenhos e a figura que predominou foi a do ovo da páscoa. Esse dia foi todo ocupado com a confecção de cartazes e com os desenhos que pintaram. No final da aula, a professora entregou uma máscara de coelho da páscoa e um bombom para cada um dos alunos, que após a prece final colocaram-na e saíram festejando.

Passando os festejos da páscoa, a rotina voltou ao normal. Na semana seguinte, a professora do primeiro ano deu continuidade aos conteúdos e a música voltou a acontecer em dois momentos, na acolhida, com a participação dos alunos se dirigindo à frente sozinhos, ou em grupo para cantar em grupo para manter a ordem. As músicas desses momentos sempre se repetiam, ficavam limitadas às canções religiosas e folclóricas. Os alunos que iam à frente também eram sempre os mesmos, os demais acompanhavam em seus lugares, pois as músicas apresentadas eram conhecidas por todos. Em um desses dias normais da rotina, na acolhida, uma menina que até então não tinha ido cantar quis ir à frente, mas estava tímida, cochichou no ouvido de uma colega, que se prontificou a acompanhá-la e se dirigiram até a frente. Cantaram a música religiosa já mencionada no início do relato. Assim que terminaram os colegas aplaudiram e outras crianças quiseram cantar também. A professora permitiu que mais três colegas cantassem, mas um por vez. Cantaram a mesma música que as colegas tinham acabado de apresentar. A professora, juntamente com os alunos incentivava aqueles que se apresentavam. O último aluno a se apresentar cantou também a mesma música, mas cantou imitando o artista na sua performance, pois fazia gestos, *vibratos* e dançava. Esse aluno foi ovacionado pela classe.

Nessa semana, observei aquele aluno que não se contentava em cantar música religiosa em sala de aula. Quando foi dado o sinal para o recreio, ele saiu correndo, pegou o lanche, comeu e se encaminhou para a quadra, lá estavam os meninos maiores. Desta feita, além do grupo que jogava bola, percebi um grupo de meninos dançando, eles faziam muitas acrobacias com os pés, giravam o corpo, era uma coreografia elaborada. Antes que o aluno descesse até lá, perguntei o que aqueles meninos estavam fazendo. Ele prontamente respondeu: “*É campeonato de rebolation*”. Mal terminou de responder e já estava na quadra, fazendo vários passos da dança junto com os outros. Eu descí também para ver mais de perto o espetáculo, os garotos mostravam muita habilidade. Era uma roda, um deles segurava o aparelho de telefone celular que tocava a música e a cada momento um entrava no meio da roda e mostrava a sua performance. Era uma seqüência incrível de passos e o pequeno garoto entrou também e fez sua apresentação, tinha muita habilidade, estava muito concentrado no que fazia. Em alguns minutos, vários meninos e meninas estavam ao redor assistindo, desde os menores até os maiores. Tudo parecia muito divertido e, ao mesmo tempo sério, pois ninguém atrapalhava a apresentação do seu concorrente. As professoras não presenciavam essa cena, pois ficavam sempre na sala dos professores até que terminasse o intervalo. Quando perguntei a professora se ela sabia como era o *rebolution*, ela não soube dizer, disse apenas que era uma dança que estava na moda, mas não conseguiu descrevê-la.

O recreio acabou e cada um voltou para a sua sala. Percebi que o campeonato da dança, não era bem uma competição, era uma interação, pois até o final desta, não houve menção a nenhum possível ganhador. A professora retomou as atividades, passou alguns exercícios na lousa, todos resolveram a tarefa em seus cadernos e assim que a maioria terminou, a correção foi realizada. Os alunos foram chamados um a um até a lousa para a correção, eles pegavam o giz e preenchiam as questões. Quando o aluno acertava a professora e os demais colegas cantavam um verso batendo palmas: “*Parabéns você foi sensacional! Parabéns isso é muito legal*”! Quando o aluno errava ou fazia o exercício incompleto, eram incentivados e auxiliados pela professora e pelos colegas até que conseguissem e também recebessem elogio. Era nítida a expressão de alegria quando recebiam aquele elogio. Nem todos os alunos foram até a lousa tendo em vista a quantidade dos exercícios. Alguns alunos que não tiveram aquela oportunidade reclamaram recebendo da professora a promessa de trabalho para a próxima aula. Depois dessa atividade, a professora pegou um livro para contar história e perguntou: “*Quem quer ouvir uma história*”? Todos respondem com entusiasmo que queriam ouvir. Vi que um garoto, que não parava de andar pela sala, correu e foi o primeiro a sentar-se perto da professora, na primeira carteira. Com os olhos atentos todos

ficaram para ouvir a história, mas aconteceu que o livro utilizado pela professora era pequeno, não sendo possível que todos pudessem ver a ilustração. Em pouco tempo os alunos saíam dos seus lugares para se aproximar e ver os desenhos que davam seqüência a história. A professora teve que interromper e pedir que todos voltassem para os seus lugares, pois já havia começado uma briga entre dois alunos por causa de um lugar mais próximo do livro. A professora propôs aos alunos que passaria nas carteiras mostrando as figuras. O que aconteceu foi que, enquanto ela contava e passava mostrando a ilustração, os alunos que já tinham visto começavam a conversar e se distrair tornando o ambiente tumultuado. A professora terminou a história praticamente gritando dizendo que se a turma continuasse com aquele comportamento não teria mais historinha em nenhuma aula. Já era hora de sair, novamente, cantaram a música para pedir silêncio, fizeram a prece e saíram.

As semanas passavam e o ritmo das atividades era basicamente o mesmo, a cada nova lição, uma nova música, o que na verdade era um novo texto, pois em algumas lições a melodia era a mesma, com mudança apenas no texto. Foi verificado no decorrer da investigação, que quando a melodia não era conhecida pelas crianças, parecia não haver intenção de necessariamente ensinar a música, a professora passava a letra na lousa e cantava a música inteira duas ou três vezes, poucos alunos conseguiam acompanhar. A professora parecia não se preocupar em verificar se todos os alunos cantavam a música, pois imediatamente passava para a lição de alfabetização, propriamente dita. Quando terminavam de ler a lição, ela pedia que os alunos identificassem no texto da canção, a letra ou a palavra chave da lição, por exemplo. A professora afirmou que utilizava a música para reforçar o aprendizado e a fixação do conteúdo. Nem todos os alunos identificavam as letras ou palavras solicitadas na lição. Um exemplo bastante claro de que nem sempre cantar uma música pode atingir o propósito de reforço e aprendizado de um conteúdo, foi quando uma música foi usada na lição do “S”. A música “Sapo Cururu” era conhecida por quase todos os alunos. A professora passou o texto na lousa, cantaram três vezes, mas quando ela pediu aos alunos para encontrar na música a palavra sapo, um número pequeno conseguiu identificar. Estes eram alunos que visivelmente não apresentavam qualquer dificuldade na leitura de outros textos anteriores. A maioria, que estava mais ou menos no mesmo nível de aprendizado, não conseguiu identificar a palavra mesmo conhecendo a canção.

Novamente a rotina da classe se alterou quando estava chegando o dia das mães. Três dias apenas foram dedicados à aplicação do conteúdo de alfabetização na seqüência do livro. No momento da acolhida cantaram uma canção religiosa e retomaram imediatamente os conteúdos. Chegando a quarta-feira, no dia 06 de Maio, a professora do primeiro ano e a

professora do segundo ano juntaram as turmas para ensaiar uma música na programação especial em homenagem às mães. As duas turmas eram relativamente pequenas diante das demais e também eram formadas pelos alunos menores. Ensaiaram algumas vezes uma paródia da canção “Peixe vivo” com o texto sobre os cuidados que a mãe tem para com os filhos. Nos ensaios ficou nítida a falta de preparo das professoras no que diz respeito ao ensino de música, quando num ensaio de canto coletivo. Sem nenhum recurso para auxiliar e dar suporte como instrumento musical ou a gravação da música foram utilizados. Sem preocupação com uma preparação mínima para o uso da voz cantada, as professoras cantavam numa tonalidade bastante desconfortável para a voz infantil. Quando percebiam que os alunos cantavam com um volume de voz em que não pudesse ouvir de certa distância, as professoras pediam para que as crianças cantassem com mais força. A música então perdia a melodia, pois a alternativa que tinham os alunos era gritar para serem ouvidos. Nessa semana fui observar também as demais turmas, pois cada uma delas apresentaria algo especial em homenagem as mães.

As professoras do terceiro e quarto ano prepararam suas apresentações separadamente, por serem turmas com um número maior de alunos. A professora do terceiro ano escolheu a música “Como é grande o meu amor por você” do cantor e compositor Roberto Carlos. O ensaio foi feito com o auxílio de uma gravação na voz do próprio cantor, sendo que alguns alunos apresentaram cansaço na voz, pois cantaram três vezes a música num tom grave para a voz infantil, assim como com o andamento muito lento. Observando o ensaio percebi que a extensão da música era longa, alguns alunos, principalmente meninos se desconcentravam no meio da canção, brincavam, conversavam, se movimentavam demonstrando que se desinteressaram pelo que estavam fazendo. A professora chamava a atenção desses alunos, mas não conseguia muito êxito, eles logo voltavam a se comportar dessa maneira. Os gestos padronizados pela professora que classificou como coreografia, gestos fazendo um coração com as mãos quando dizia a palavra amor, apontando em seguida para a platéia.

A professora do quarto ano optou por apresentar um jogral com a participação de todos os alunos da classe. O quinto ano, além de uma música popular intitulada “Mulher”, fez também uma dramatização utilizando como roteiro o texto da música. Cada professora realizou os ensaios nas suas próprias salas, foram poucos os ensaios, pois aconteceram na quarta e na quinta-feira que antecedeu o dia das mães. Na segunda-feira seguinte aconteceu a programação.

Quando tudo voltou a seguir o cronograma do cotidiano retornei o meu olhar para o primeiro ano que havia voltado para as lições. Percebi durante esse tempo no primeiro ano,

que o livro didático é utilizado rigorosamente na seqüência. Não se trata aqui de propor uma análise com respeito às questões puramente pedagógicas, mas, atentar para necessidade de inovação e crescente construção dos conhecimentos do professor, pois pelo que ficou visível, não houve interação com outros materiais, nem mesmo com os livros paradidáticos que eram lidos pelos alunos de forma bastante aleatória. Não foi possível durante a observação, perceber a utilização de outros materiais como também de alguma mudança na metodologia de ensino. As aulas aconteceram sempre na sala de aula, com todos os alunos sentados em suas desconfortáveis carteiras.

No mês de junho, aconteceu uma mudança na rotina desses alunos, o laboratório de informática que não havia sido aberto até então, foi reativado para as aulas de informática. Na escola não havia um professor especialista para ministrar as aulas, tinha um funcionário técnico na área, que não ministrava as aulas, era responsável por ligar as máquinas e fazer a manutenção diária. Isso leva a crer, que as professoras deveriam se responsabilizar também por essa aula. O técnico deu apenas algumas dicas para os alunos, como por exemplo, mostrou as setas para subir, descer, para a esquerda e para a direita e utilizar o *mouse*.

A aula de informática acontecia uma vez por semana, cada professora acompanhava os seus alunos até o laboratório, as máquinas já se encontravam ligadas em jogos próprios para a faixa etária. Os alunos pareciam gostar muito desse momento, se dividiam em duplas para ocupar uma máquina. A professora apenas organizava de forma que todos estivessem sentados, permanecia na sala apenas para cuidar e manter a ordem. Ficava circulando pela sala, indo a cada lugar verificando o que os alunos estavam fazendo, não fazia nenhum tipo de intervenção no que concerne ao uso da ferramenta. Os alunos ficavam jogando até terminar o horário da aula. Enquanto os alunos estavam entretidos a professora comentava sobre a importância do acesso às novas tecnologias e que se sentia satisfeita, pois a escola pública tem oferecido esta oportunidade aos alunos, mesmo ela não tendo domínio da máquina. Afirmou ser isso importante apenas para os seus alunos alegando que eles fazem parte de uma geração em que será considerado como analfabeto aquele que não conhecer e não souber lidar com os meios da informática na profissão, independentemente de qual fosse. Essa postura que a professora toma diante do contexto em que está inserida, parece contrariar a sua própria função no processo de formação da criança bem como a sua atuação na sociedade. A partir dessa afirmação, pressupõe-se que apenas os alunos terão necessidade desse aprendizado, como se o conhecimento a transmitir enquanto educador seria apenas aquele aprendido no seu curso de formação onde o contexto era muito diferente do atual, no sentido da informação, acesso e tecnologias. Deixou transparecer que não se percebe como parte ativa desse processo

onde é necessário ter o domínio mínimo das tecnologias inseridas no seu contexto profissional. Não reconheceu que a construção do conhecimento não se configura mais num processo linear na sua atuação docente, como se tivesse a essa altura com uma bagagem completa em termos de conhecimento e acreditando que bastava a sua experiência em ensinar os códigos da linguagem e do cálculo como sua parte na preparação para o futuro dos alunos.

O mês de Junho foi bastante movimentado, os preparativos para a festa junina mobilizaram todos os alunos e professores da escola. A professora do primeiro ano se uniu novamente à professora do segundo ano para ensaiar a quadrilha dos alunos pequenos. Na sala de aula, a professora do primeiro ano levou desenhos já prontos para os alunos colorirem, trabalhou o contexto rural através de uma história sem ilustração visual. Foi interessante que num desses dias, no dia 12, no momento da acolhida, depois da oração, passou a letra de uma música sertaneja, esta fazia parte da trilha sonora de uma novela transmitida no ano anterior. Quando a professora começou a cantar pouco a pouco os alunos foram reconhecendo a canção, eles cantaram muito animados inclusive o garoto que sempre se negava a cantar. Por duas vezes repetiram a música. No quadro, a professora escreveu um texto e como atividade pediu que os alunos identificassem algumas palavras, várias dessas palavras foram cantadas na música. Novamente os mesmos alunos que tiveram dificuldades em outros exercícios dessa natureza apresentaram dificuldades em encontrar tais palavras. A professora tentou ajudar dizendo que tinham acabado de ler no quadro aquelas palavras.

Os alunos confeccionaram bandeirolas e balões no decorrer das semanas que antecediam a festa junina; havia uma preparação da escola para o evento. Os ensaios da quadrilha dos alunos do primeiro e do segundo ano aconteciam logo após o intervalo. Eles apenas entravam em sala para terminar as atividades em andamento e se dirigiam para o pátio. Com o auxílio de um aparelho de som, as professoras utilizaram gravação de músicas para quadrilha, material disponível na escola. A quadrilha dessas duas turmas era bem tradicional, sem o acréscimo de elementos novos na dança e na música. A professora do primeiro ano, com um texto roteiro conduzia a quadrilha enquanto a professora do segundo ano dançava com os alunos.

Até o mês de junho, as atividades musicais trabalhadas pela professora no primeiro ano tiveram duas características, (1) de reforçar valores religiosos que acontecia na primeira hora logo que os alunos entravam em sala, (2) de reforçar o aprendizado de um novo conteúdo embora fosse visível que esse objetivo não era alcançado.

Do segundo ano em diante, as atividades tendiam a diminuir, as professoras atribuíram a esse fato, o desinteresse dos alunos pelas músicas folclóricas, bem como pelas

brincadeiras. As considerações de cada professora sobre a música nesse cotidiano de ensino se apresentarão com detalhes nos seus depoimentos concedidos na entrevista realizada como parte da pesquisa. Em conversas informais as professoras afirmaram levar músicas apenas nas aulas de artes. Mesmo sendo unidocentes, na prática as professoras separam um horário especial para a aula de artes e religião.

Dediquei quatro semanas para cada turma, do segundo ano, do terceiro, do quarto e do quinto ano. As observações foram feitas apenas nos dias em que aconteciam as aulas de artes, tendo em vista que em conversas informais ocorridas até então, as professoras do segundo, terceiro, quarto e quinto ano afirmaram que quando faziam alguma atividade musical, era na aula de arte e de religião, pois afirmaram também que trabalhavam integrando os seus conteúdos. Por esse motivo, acompanhei uma semana completa para verificar a rotina de dessas turmas e em seguida, apenas as aulas de arte.

Comecei então pelo segundo ano. Nessa turma foi quase nula a inclusão de qualquer atividade musical, em todos os dias que ali fiquei. Apenas dois dias houve alguma atividade musical. As atividades musicais só foram preparadas por conta da presença da pesquisadora, declarou a docente. A professora afirmou que tem uma preocupação muito grande com a leitura e que os alunos já cantaram bastante no primeiro ano. Ela acrescentou que a partir do segundo ano, o ensino deve ter um caráter mais sério, pois o que os pais têm cobrado da escola, é que os seus filhos saibam ler, escrever e resolver problemas de matemática.

A rotina dessa turma também começava com a acolhida, a professora juntamente com os alunos faziam uma prece de agradecimento, logo depois, a professora dava oportunidade a um aluno para que fizesse um pedido a Deus. Nos dias em que lá estive cada aluno mencionaram primeiramente a sua família depois a de todos os colegas a professora e todos os seus amigos. A maneira como essa turma faz a prece é diferente do modo como faz o primeiro ano. Com as mãos postas para cima o aluno pede que Deus abençoe a todos os que foram mencionados. Percebe-se por essa manifestação, que um modelo de fazer uma prece foi convencionado nessa sala. As atividades musicais promovidas por essa professora ficaram restritas ao canto em grupo. Nesse primeiro dia cantaram uma canção “Não atire o pau no gato”. Essa música é uma paródia da canção folclórica “Atirei o pau no gato” com a letra modificada para “Não atire o pau no gato”, com a intenção de preservação da integridade do gato.

Logo após o intervalo, os alunos entravam em sala um pouco agitados, mas logo se acalmavam, na medida em que cada um se colocava em seu lugar, já retirando da bolsa o caderno de desenho, lápis de cor e giz de cera. A professora então começava a aula falando

sobre a importância de tratar bem a si mesmo, aos colegas, os animais e as plantas. Propunha então que todos cantassem a canção, que todos conheçam a letra, pois a escola disponibilizava a gravação dessa música feita por uma apresentadora de programa infantil. A turma era bem tranquila, os próprios alunos começavam a cantar e cantavam num tom confortável para eles. A professora apenas assistia da frente e ressaltava: *“temos visita hoje cantem bem bonito”*. Os alunos pediram para cantar mais uma vez e a professora permitiu, um aluno pediu que cantassem também uma outra música, mas a professora sugeriu que cantassem em outro dia, porque sua sugestão não estava dentro do tema da aula. O comportamento dos alunos nos momentos em que cantaram, confirmou a afirmação da professora quando disse que não promove atividades musicais com muita frequência, foi perceptível o entusiasmo daquelas crianças enquanto cantavam fato que de certa forma contraria o pensamento de quase todos os professores entrevistados, de que os alunos não gostam de cantar canções como essa.

Quando terminaram de cantar a professora escreveu na lousa, “Artes”. Imediatamente, quase que num ato mecânico, os alunos retiram de suas mochilas lápis de cor, giz de cera, enfim, materiais para desenhar e pintar. A professora pediu aos alunos que fizessem um desenho mostrando como devemos tratar os pequenos animais e as plantas. Disse ainda que quem terminasse esse desenho poderia desenhar o que quisesse. Essa sala fica um pouco afastada das demais salas do seu bloco, não recebe de forma muito intensa a interferência de sons externos. Em pouco tempo a sala estava silenciosa, os alunos se concentraram na atividade. Enquanto os alunos estavam desenhando a professora chamou a atenção dos mesmos e disse que a professora visitante era professora de artes. Logo uma menina veio até mim e pediu que eu a ajudasse a desenhar um gato e um cachorro no seu caderno, em pouco tempo formou-se um círculo ao meu redor, a professora incentivou os alunos mais tímidos a ir também. Esbocei alguns traços e linhas para que os alunos continuassem dando a forma conforme a idéia que tivessem a partir dali. A professora se aproximou do grupo que estava formado e observando o que eu fazia exclamou: *“Por isso que é bom saber artes, se tivéssemos uma professora só para artes os alunos aprendiam logo. É uma coisa que eles gostam bastante, eu infelizmente não tenho muito dom pra desenhar”*.

Expliquei a professora que a minha formação em artes tem como especificidade a modalidade música e não as artes visuais e que aqueles traços que fiz para as crianças continuarem não poderia ser resumido como ensino de artes. Com certo espanto a professora continuou dizendo que essa formação, então, não era artes, era música. Afirmou que sempre trabalhou artes com desenho e pintura, em suas palavras, *“sem interferir na criatividade do*

*aluno*”. Por essa afirmação, percebe-se a limitação no processo de construção do seu conhecimento no que se refere a arte.

Na semana seguinte as atividades de artes formam desenhos levados pela professora para colorir. Assim que cada um terminava o seu desenho pegava na mesa da professora livros paradidáticos e na sua carteira fazia a leitura. Através do comportamento dos alunos naquele momento foi possível perceber que aquela era realmente uma atividade rotineira, eles escolhem os livros, lêem e trocam com os colegas, contam o que leram. Foi perceptível também a facilidade e gosto pela leitura demonstrada pelos alunos daquela turma. Alguns alunos pintaram o desenho com certa rapidez e correram para escolher um livro. A professora chamava os alunos que pegaram livros e pedia que contassem a ela o que leram. Foi possível observar também que os alunos gostavam muito desse momento, pois aparentemente ansiosos esperavam por sua vez. Na terceira semana também não houve nenhuma proposta de atividade musical na aula de artes, os alunos começaram a confeccionar cartazes para a festa das nações, programação da escola para a semana do folclore que se aproximava.

Na última semana de observação na turma, a professora trouxe uma canção para cantar com os alunos, era a mesma música que os alunos do primeiro ano cantavam quase sempre, com o refrão “Entra na minha casa, entra na minha vida...”. Os alunos tinham memorizado a música, pois todos cantaram sem errar ou esquecer o texto. Cantaram uma vez e retomaram os cartazes que começaram a fazer na aula anterior.

Terminando as quatro semanas de observação no segundo ano, passei a acompanhar a professora do terceiro ano. Essa turma é formada por um grupo de 22 alunos com idade entre 8 e 9 anos. A professora tem 43 anos de idade e 20 anos de magistério. Foi possível perceber que a professora não se sentiu muito confortável com a presença da pesquisadora em sua sala, assim como a professora do segundo ano, logo foi esclarecendo que gostava muito de música, mas que quase não promovia atividades musicais. Assim como no segundo ano, a aula de artes acontecia uma vez por semana. A rotina dessa turma foi também acompanhada na primeira semana de observação. Antes da aula, o momento da acolhida, a professora conduz uma prece católica, faz o sinal da cruz e em seguida uma oração. Percebi que alguns alunos não fazem o sinal da cruz, mas acompanham a prece de forma reverente. Não há música nesse momento. Nesse período ficou nítida a preocupação da professora em trabalhar os conteúdos dos livros didáticos de linguagem e de matemática. A forma de trabalhar os conteúdos de forma integrada foi visível nessa turma. A prática da leitura também era incentivada, era restrita às aulas de linguagem e os alunos que terminassem as atividades eram liberados para

ir até a biblioteca apanhar um livro para ler até que todos terminassem e a professora fizesse a correção com todos.

Na primeira semana, a professora preparou uma música para cantar com os alunos. Era uma música bastante conhecida na década de 80, gravada pelo grupo Balão Mágico. A professora me apresentou aos alunos, eles estavam um tanto quanto apreensíveis, alguns seguravam um papel dobrado nas mãos. A professora pediu então que se organizassem para cantar. Cada aluno procurou o seu lugar sem fazer tumulto, de repente estavam postos como um grupo coral, em semicírculo, os maiores atrás e os menores na frente. A professora começou a reger o grupo (quero deixar claro que ela não fazia um gestual padrão de regência), conduzia a música com gestos que pediam intensidade, corte e repetição. Foi interessante esse momento, pois mais ou menos três dias antes de entrar nessa sala percebi que no final da tarde uma turma cantava uma canção, mas como o segundo ano ficava afastado, não foi possível identificar qual era a turma que cantava. Por esse período também havia muitos alunos do turno da manhã circulando pelo pátio deixando o ambiente um tanto barulhento. No momento da observação então é que se revelou qual era a turma que cantava. Ao que tudo indica, estavam ensaiando para apresentar em sala. A voz da professora estava visivelmente cansada, começou a música num tom até confortável para a voz infantil, mas quando na música um trecho era agudo, a tonalidade caía bastante de forma que apenas alguns alunos conseguiam acompanhar. Não tinha auxílio de gravação. Os alunos cantavam animados, mas numa parte do refrão foi possível perceber que a professora não se lembrava da melodia, então ela modificou a melodia de forma que os alunos não conseguiram acompanhar. Voltaram ao início da canção e terminaram obedecendo ao gestual da professora. Assim que terminaram de cantar voltaram para os seus lugares e a professora distribuiu um desenho em folha de papel com o mesmo tema da canção para que os alunos colorissem.

As duas semanas seguintes em que estive observando o terceiro ano, realmente não houve outras atividades musicais em sala, especialmente nas aulas de artes as atividades eram desenhos livre. Nessa turma percebi que alguns alunos colocavam fone de ouvido conectado ao aparelho de telefone celular e trabalhavam ouvindo músicas. Não houve nenhuma repreensão por parte da professora, parecia que a atitude daqueles alunos não os atrapalhava naquele momento.

Na última semana observando o terceiro ano foi interessante acompanhar uma atividade na aula de artes. A professora havia pedido aos alunos que levassem uma receita de sorvete e apresentassem para os colegas. A tarefa foi solicitada como conteúdo integrando ciência e arte, pois estavam estudando as transformações dos estados da matéria de líquido

para sólido. A maioria dos alunos apresentou a receita, a professora recordou o conteúdo de ciências e em seguida pediu que fizessem desenhos de variados sabores de sorvete. A professora frisou que uma das formas de fazer arte é também a arte culinária. No intervalo tomaram sorvete que a professora levava para finalizar o conteúdo.

Terminada a observação no terceiro ano, fui então acompanhar o quarto ano. A professora tem 41 anos e 20 anos de magistério. A sua turma tem 23 alunos com idade entre 9 e 10 anos. Assim como no segundo e no terceiro ano acompanhei as atividades de rotina da turma. A rotina dessa turma começava também com uma prece, a forma de fazê-la era semelhante a forma como era feita pela professora do segundo ano. Todos de pé com as mãos elevadas para cima. Nessa sala havia também um grupo de alunos que apenas acompanhavam em silêncio, o que pode ser um indício de que pertenciam a correntes religiosas que não adotam essa maneira de fazer uma prece. Logo que terminaram, pegaram imediatamente o material solicitado pela professora. O ritmo de ação nessa classe era acelerado em comparação com as demais. A professora buscava sempre integrar os conteúdos, além dos livros didáticos passava exercícios para reforçar o aprendizado.

Na primeira semana, na aula de artes foram feitos desenhos de forma geométrica. Nessa aula, a professora levou o aparelho de som e colocou um *CD* de músicas religiosas, uma seleção que ela classificou como ecumênica, pois havia gravado músicas interpretadas por padres, cantores evangélicos e duplas sertanejas. A professora comentou que a escola não pode *“pregar uma religião em especial, tem que mostrar que Deus é amor. Eu acho que essas músicas falam isso”*. Enquanto os alunos trabalhavam, a música ficava tocando como fundo. A professora ressaltou que dessa forma evitava que os alunos ficassem com o aparelho de telefone ouvindo outras músicas e também tirando a atenção dos colegas que não tinham esse aparelho. Nas duas semanas que se seguiram, a aula de artes se resumiu em fazer cartazes e pesquisas para a feira de ciências, arte e tecnologia cujo tema desenvolvido pela classe foi a poluição do meio ambiente. Para esse trabalho, a professora do quarto ano uniu-se com a professora do quinto ano para confeccionar as maquetes, pois trabalhariam o mesmo tema.

A escola estava bastante agitada em comparação ao primeiro semestre e a feira de ciências movimentou mais ainda os alunos e professores. As duas primeiras aulas do quinto ano a serem observadas aconteceram em conjunto com o quarto ano na preparação para o evento. As duas professoras estabeleceram uma rotina de atividades diárias de maneira muito parecida. Como o horário dedicado ao ensino de arte coincidia puderam unir as turmas para se preparar para a feira de ciências nas aulas de artes. Passando o evento, acompanhei a rotina da turma, da mesma forma como foram feitas as demais. A professora dessa turma tem muita

preocupação com os conteúdos que precisa ensinar. Não teve o momento de acolhida, os alunos entram e imediatamente pegam o seu material e começam as atividades. Nas duas semanas restantes em que estive nessa turma, não houve atividade artística, a professora afirmou que estavam atrasados com o conteúdo e estava chegando o final do ano.

### ***3.6 Das Atividades Cotidianas e Festejos para a Entrevista***

Depois de acompanhar as atividades de rotina das professoras e verificar como desenvolviam atividades musicais, em quais momentos a música estava presente, quais eram as atividades musicais mais utilizadas verifiquei ainda, como fazem uso da música. Esses momentos de observação, participação e busca de interação com realidade daquela escola como um todo e especificamente com as professoras que foram sujeitos da pesquisa, configurou-se num caminho para chegar ao diálogo com esses sujeitos através da entrevista. Esta aconteceu como última parte da pesquisa em campo, tendo em vista que já havia um laço de confiança na pesquisa por parte das professoras, que a princípio se sentiram inseguras para dialogar sobre as suas práticas em relação à arte e principalmente a música. A entrevista foi semi-estruturada dividida em três blocos, o primeiro abordando questões sobre as experiências musicais das professoras no contexto da família, da comunidade onde viveu a infância, adolescência, enfim, as experiências musicais do cotidiano fora do ambiente escolar e na época em que cursaram as séries equivalentes as que atuam como profissionais até o ensino médio. O segundo bloco constou de questões referentes ao ensino e aprendizagem em arte e especificamente da música no seu curso de formação. O terceiro bloco foi composto por questões referentes ao uso da música na sua atuação profissional, sobre as concepções de música e ensino bem como a receptividade ao conhecimento musical sistematizado. Serão apresentadas então as respostas de cada uma dos entrevistados por bloco, de acordo com as questões empreendidas aos entrevistados.

As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para a inclusão do conteúdo nesta investigação. Os sujeitos da pesquisa serão identificados por letras do alfabeto brasileiro a fim de preservar a identidade dos mesmos, assim como também a escola não será identificada por solicitação da direção desta. Foram oito os entrevistados de forma individual, a diretora da escola, o coordenador pedagógico, a coordenadora pedagógica, as professoras do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

A maioria dos professores que participaram da pesquisa tem formação no curso de habilitação para o magistério em nível de ensino médio. As professoras que estão em sala, no

momento, além da formação no magistério, são graduadas em Pedagogia, apenas a professora que atende atualmente o primeiro ano tem formação superior em Serviço social. Esses professores afirmaram não possuir nenhuma formação artística nos seus cursos de formação, que fornecesse algum subsídio para o trabalho musical com crianças da faixa etária atendida. Segundo as suas afirmações, as atividades artísticas ficaram restritas ao artesanato e confecção de lembranças para datas especiais.

No que concerne a construção de conhecimento acadêmico em música, as atividades musicais nos cursos responsáveis pela formação do unidocente, percebe-se a semelhança no tratamento dado à música, em diferentes universidades bem como diferentes gerações de professores. As atividades que participaram foram assim descritas pelas professoras:

*Na disciplina de Arte-Educação, foi mais fazer modelos de caixa decorativa, lembrancinhas, incentivo, capas de caderno criativas, papietagem, brinquedos com materiais recicláveis, ilustração de histórias. [...] Música, a gente só usava quando ia fazer um seminário [...] se encontrasse uma música que tinha a ver com o tema, a gente levava o CD. (professora B).*

Assim como descreveu a professora B foram também as descrições dos demais entrevistados, sobre o que pode-se afirmar que no contexto desta pesquisa, o quadro é muito semelhante àqueles apresentados nas pesquisas da área de educação musical no que se refere a inclusão da música nos cursos que formam os professores unidocentes. Ficou clara a falta de critérios para considerar o que seria necessariamente conteúdo de arte para definir um currículo compatível com a complexidade do conhecimento e saber artístico.

Ao responder as questões, os entrevistados discorreram sobre as suas experiências de forma a descrever como era o seu cotidiano musical dentro e fora da escola. O momento da entrevista foi marcado por uma aparente tensão do entrevistado, percebi que havia ainda um receio por parte das professoras em falar sobre a sua prática pedagógica. Um aspecto interessante chamou-me a atenção na hora da entrevista, percebi que a maioria dos entrevistados discorria de forma bem livre sobre as suas experiências e memórias musicais que não estão relacionadas somente aos tempos da infância e da juventude. As vivências musicais dos entrevistados foram tidas fora da escola, no seu núcleo social, familiares, vizinhos, amigos e igreja. Quanto às vivências musicais da escola, foi necessário certo esforço para recordar como isto havia acontecido para a maioria dos professores. As vivências musicais dessa fase da vida foram marcadas por brincadeiras cantadas, músicas folclóricas com também, atividades musicais ligadas às práticas religiosas, como exemplo do que responderam os professores:

*Lembro bem das cantigas de roda que eu amava. Era ciranda e outras músicas folclóricas. Não tinha televisão naquele tempo e quando chegou na nossa cidade era raro quem tinha.( professora E).*

*Quando passamos a morar na cidade, no centro, minha mãe tinha um rádio, era uma caixa de madeira enorme, ela ouvia músicas católicas e a missa. Todas as tardes a gente sentava ao redor do rádio para ouvir (Professora A).*

*Eu quase não lembro muita coisa desse tempo. Quando eu era criança, brincava muito de queimada, pique pegador, esconde-esconde e pular corda. Na igreja é que cantava um pouco, as músicas eram do padre Zezinho. Tem uma que eu lembro bem agora, era “Amar como Jesus amou”... Cantei bastante essa (Professora D).*

Dos oito professores entrevistados, apenas uma professora se lembrou de forma imediata das músicas e brincadeiras da escola na mesma proporção que relembrou aquelas ocorridas fora do ambiente escolar. Ressaltou que na escola onde estudou participou de muitas brincadeiras e cantigas de roda.

Quanto às demais respostas, percebe-se que, no discurso da entrevista alguns dos entrevistados deram bastante ênfase nas experiências musicais ligadas à cultura televisiva, as quais vivenciaram diariamente, como apontam as respostas das professoras A e C. As memórias mais imediatas foram das músicas que ouviam no rádio e assistiam em programas de televisão, mas no período em que estive em observação em sala, as músicas levadas pelas professoras que atuavam em sala no período da investigação eram de cunho religioso. Mesmo sendo algumas delas difundidas pela mídia, havia uma apologia à religião, o que pode parecer que ainda que se lembrassem dos programas televisivos da sua infância, prevalecia, na sua prática, as experiências ligadas a uma preferência por músicas religiosas. Como exemplo, destaco as respostas de duas das professoras que apresentam de maneira clara uma contradição no que diz respeito as suas relações com as músicas da mídia quando eram estudantes e a relação que tem os seus alunos com a música midiática atual. Relatando sobre suas experiências enquanto estudantes elas respondem:

*O que nós cantávamos, era normalmente em casa, eram músicas da Jovem Guarda, as músicas de cantores que iam no programa do Chacrinha, no programa musical “Qual é a música?”, o Globo de ouro e o Viva a noite.(professora B).*

*Na minha infância lembro que brincava muito de roda, de pé de carrapicho, ciranda cirandinha, bubaloo, nós quatro, piripirpi (é uma brincadeira que era pra ficar feito estátua, quem se mexesse primeiro tinha que imitar a Gretchen). Era muito divertido, era todo mundo da rua. (professora C).*

Quando relataram quais eram as músicas que levavam para os seus alunos, ficou evidente uma tendência à aplicação da música religiosa.

*De vez em quando, eu trago uma música evangélica pra tocar enquanto os alunos desenham e pintam na aula de artes, a aula fica até mais tranqüila. (Professora B).*

*Já trouxe canções folclóricas, música popular brasileira para eles cantarem, mas parece que estão desanimados, acham que se a música não for o que eles vêem na televisão não é música. Eu, atualmente aproveito e integro a aula de artes com a de religião e trago músicas que tenham uma mensagem positiva, coloco eles para ouvir, depois para desenhar interpretando a música, qual é a sua mensagem (Professora C).*

A contradição presente nos seus discursos dessas professoras pode ser oriunda da tradição que ainda permanece na cultura escolar que é a utilização da música como condicionante de comportamentos, próprios para a educação no contexto da escola. Embora relatem com alegria os momentos musicais fora da escola, parecem não achar possível fazer ligação entre as vivências musicais que acontecem fora da escola como instrumento de construção, tanto de seu próprio conhecimento quanto dos seus alunos. A partir das respostas dos professores entrevistados, verifiquei que a cultura musical que vivenciaram fora da escola no passado já estava ligada à cultura midiática do seu contexto, alguns com o rádio e outros com acesso ao rádio e televisão assim como na comunidade religiosa. Eles ressaltaram as memórias de programas musicais televisivos, embora também afirmassem praticar brincadeiras cantadas típicas do folclore brasileiro. Nessas afirmações pode-se perceber a influência da igreja, da mídia e do grupo sociocultural na construção do conhecimento musical dos professores dessa escola.

Outra característica que marcou o momento da entrevista foi mais um ponto em comum entre os entrevistados quando narravam suas experiências musicais da infância e juventude o faziam com nítido o perfil saudosista, na forma como alguns dos professores manifestavam ao lembrar esses momentos. A emoção com que os demais entrevistados demonstraram com gestos e até com lágrima nos olhos, na resposta de uma professora esse tom de saudade é expresso em alguns momentos. Duas professoras enfatizaram que o passado

era mais interessante do que o presente em comparação com o ambiente musical vivenciado por seus alunos no presente.

*Quando a professora entrava na sala todo mundo cantava “Boa tarde professora como vai? A nossa amizade nunca sai” [...] Quando eu estudei as primeiras séries foi muito rico de música e de religião, hoje não é mais assim... (professora B).*

*Naquele tempo era mais sossegado, não tinha essa “chuva” de música e barulho que tem hoje, uma poluição sonora (professora D).*

É importante salientar que no universo pesquisado, poucos são os professores que desenvolveram algum aprendizado musical sistemático, foram estes a professora G e o Professor H, sendo que a professora G aprendeu a tocar saxofone na igreja por ocasião da formação de uma banda para tocar nos cultos evangélicos. O professor H buscou aprender a tocar violão, desde pequeno, segundo relata, almejava aprender, mas sem condições financeiras para comprar o instrumento esperou até que pudesse trabalhar e assim poder comprar o instrumento e estudar. Quanto aos outros professores, apenas uma professora recorda de ter contato com instrumento musical apenas em ocasiões festivas na sua comunidade e na escola. Outro ponto muito importante ficou evidente durante todo o curso da pesquisa, é o fato de todos os professores entrevistados considerarem como saber musical o ato de cantar ou tocar um instrumento, sendo que o cantar aparece como a primeira atividade musical mencionada por todos eles. Apenas a professora F colocou em pé de igualdade a música vocal e instrumental.

No que se refere ao uso da música como instrumento para moldar comportamentos, é importante ressaltar que tanto no discurso como na prática, os professores apresentam uma compreensão da escola como local onde o caráter do indivíduo será trabalhado de forma que se aproxime quanto mais possível das condutas do homem moralmente bom.

Os professores que participaram desta pesquisa atribuem à escola, um papel educativo e na essência doutrinador, postura nítida tanto no discurso quanto na sua prática, principalmente quanto ao comportamento ético e moral na sociedade, pois conforme os valores que preconiza a religião, o ser humano teria um pendor natural para o mal. Conforme acrescenta Kant, (2006) o homem deve ser levado com esforço a superar essa característica. A música nesse contexto ocupa a função de instrumento, de um meio pelo qual a mensagem que se quer passar a esse respeito tenha alguma eficácia na prática. Esta característica presente no

contexto da escola campo, nos leva àquelas preocupações e críticas a cultura da escola como o espaço em que o aluno se encontra preparando-se para a vida futura, mas com instrumentos e objetivos pretéritos, como apontam no capítulo anterior Gardner, Gómez, Morin. Da mesma maneira, na insegurança diante das transformações atuais, acabam por buscar nas práticas comuns a educação do passado, o terreno seguro para assegurar o ensino de condutas, conteúdos e escolásticos, assim como observa Canclini.

Quanto à receptividade ao conhecimento acadêmico de música, dos oito professores entrevistados apenas uma professora discorda que a escola regular deve proporcionar o conhecimento musical. Ela argumenta com a seguinte afirmação:

*Eu acho que a música faz bem, mas não sei se todos querem ou se interessam em aprender. Acho interessante as pessoas que valorizam a boa música conhecer seus compositores, usar a música para relaxar, meditar, cantar é ótimo. (professora D).*

Os demais professores concordam plenamente que a escola deve democratizar o ensino de música. Consideraram que a obrigatoriedade de cantar o hino nacional uma vez por semana na escola já é um bom começo. Somente a professora G tinha conhecimento da lei que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica, porém, pensando na utilização da música como meio e não como fim. Quero destacar uma resposta que, de certa forma sintetiza a concepção dos demais professores em relação ao ensino de música. A professora F afirmou que se todos os alunos tivessem acesso à música os números de ocorrência de violência nas escolas tenderiam a diminuir; ela acredita que a música molda o caráter. Essa visão é partilhada por quase todos os professores unidocentes daquela escola. Quanto ao processo de construção do seu próprio conhecimento musical, apenas uma professora afirmou não ter interesse em aprender música para poder utilizá-la em suas aulas, pois afirmou que já está quase se aposentando e que é melhor deixar para quem estiver começando a carreira, que deve realmente dominar o conteúdo mínimo de música. Os demais professores afirmaram ser uma boa oportunidade para enriquecer o seu trabalho; foram todos convidados para participar de uma oficina de música que acontecia no último sábado de cada mês, oferecida pelo grupo Música e Educação da UFMT e SESC Arsenal, porém nenhum dos convidados compareceu. Algumas professoras justificaram como motivo da ausência, o fato de terem muitas atividades domésticas como também os trabalhos acumulados para o final de semana. Outros não deram nenhuma explicação, aparentemente esqueceram. Foi ainda possível perceber certo desânimo por parte dos professores em participar dos cursos de formação continuada que aconteciam nas dependências da escola, em horário em que todos os que ali estavam pudessem participar.

Constatou-se que havia divergências entre os professores quanto à presença de todos na “Sala do professor”<sup>9</sup>, pois muitos professores não compareciam, ainda que o horário fosse acordado por todos, apenas alguns participavam ativamente do projeto.

---

<sup>9</sup> Projeto fixo de formação continuada para professores e funcionários das escolas públicas estaduais de Mato Grosso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebeu no decorrer deste trabalho, configura-se num sistema cultural complexo e as opiniões sobre a cultura musical nela produzida têm influência das concepções sobre música e ensino de seus professores. São concepções que se construíram ao longo da vida. Na escola esses profissionais não se apresentam somente como mediadores, mas como construtores de um perfil característico de formas de intercambiar os conhecimentos acerca da música. Do início desta investigação até o presente momento, ficou perceptível que nos primeiros anos do ensino fundamental, ainda há uma forte tendência da escola em manter a música no seu cotidiano como atividade educativa, na escola estudada, tem um caráter restrito a duas formas de uso: (1) como instrumento didático orientador de comportamento com ênfase no uso de músicas religiosas e hinos cívicos e (2), como recurso para reforçar o ensino de conteúdos diversos; as atividades musicais (canto coletivo) são mais frequentes no primeiro ano, a partir do segundo ano, essa prática diminui, ficando mais restrita ao uso de gravações que são utilizadas como reforço de conteúdos de outras disciplinas ou para ilustrar em desenho o texto de uma canção.

Quanto aos objetivos propostos para esta investigação, ressalto que foi possível alcançar alguns dos objetivos como, registrar as concepções de música e ensino, as motivações para o uso da música, o processo de formação e construção do conhecimento em música. Foi possível alcançá-los através das entrevistas, observações, conversas informais, participação nas programações do calendário da escola. Não foi possível nos limites deste trabalho, realizar uma análise densa sobre da pesquisa de campo, pois a medida que em que o caminho da investigação se seguiu foi possível entender que para que a pesquisa não tenha um desdobramento que leve ao distanciamento dos objetivos propostos, é de fundamental importância que o investigador faça um recorte mais centrado no que será necessário para descrever e analisar o objeto da pesquisa.

A pesquisa de campo favoreceu a percepção de acontecimentos e atitudes presentes na escola no sentido de interferir e colocar em evidência alguns conceitos e preconceitos sobre as ações do professor no exercício da sua profissão, o seu cotidiano na escola, a construção do seu próprio conhecimento e a articulação entre esse conhecimento e a sua prática docente. É importante destacar que, o que se veicula no senso comum em termos de aprendizagem é que a escola é a grande responsável por direcionar os conhecimentos para o futuro, o que ficou

bastante claro nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Adentrar o terreno da escola e vivenciar as possibilidades como também as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse espaço exigem que o pesquisador tome cautela ao inserir-se no campo sem estar preso ao caráter interpretativo *a priori* que por vezes me pareceu impossível manter enquanto ali eu interagiu. Passar um período letivo completo ao mesmo tempo em que me concentrava na pesquisa bibliográfica foi uma experiência que proporcionou a reflexão sobre a escola como uma instituição que se contradiz no seu papel de formadora e mediadora da cultura do presente.

O tempo presente vivenciado no contexto da escola pesquisada estava restrito às manifestações que aconteciam mais frequentemente fora da sala de aula, tanto pelos professores observadas como pelos seus alunos. Esses momentos fora da sala de aula que caracterizo como vivências do presente foram perceptíveis na postura das professoras quando chegavam à escola. Fora da sala, trocavam idéias acerca de assuntos atuais entre si, falavam sobre o dia-a-dia, se descontraíam, cantarolavam músicas veiculadas pela mídia, enfim, vivia o presente. Ao entrar em sala, porém, as suas atitudes tomavam caráter diferente, tal como, o ato de ensinar nos moldes do passado pensando no futuro do aluno, com o propósito de educar o futuro profissional. Os alunos, ao entrar no espaço da sala também eram levados a deixar do lado de fora a vida presente para aprender o que precisariam saber, obedecendo a seleção de conteúdos da cultura escolar para ter um futuro promissor. Todas as atividades apresentaram essa característica visto que, quando o assunto discutido era o conhecimento e o comportamento, os professores reforçavam quase sempre a necessidade de determinados saberes e comportamentos que seria necessário para a vida adulta, para o futuro de seus alunos.

A postura das professoras em relação a vida presente confirma a crítica que Gardner, Gómez e Morin fazem à escola no sentido de estar presa aos costumes, tentando moldar os saberes futuros com ferramentas do passado. No caso dos saberes musicais, sem mesmo ter ferramentas para o ensino, a atitude mostrou, além do vínculo com o passado, uma nítida ausência de conhecimento musical suficiente para a mediação da cultura no que se refere à cultura musical. As reproduções de práticas musicais típicas da escola se apresentaram mais fortemente em determinadas manifestações que tem acompanhado esse universo desde os tempos passados. A começar pelo calendário comemorativo da escola, é nítida uma visão sociocultural arraigada em valores passados que hoje não atendem as experiências musicais de professores e alunos, bem como as próprias experiências de vida desse grupo social. As músicas com textos temáticos que são trazidas pelas professoras, as músicas apresentadas em

datas como a páscoa, aniversário da cidade, dia das mães, aparentemente tem como função rememorar os valores sociais já estabelecidos e que nem sempre condizem com a realidade dos alunos, bem como dos próprios professores que interagem esse espaço.

Com isso, defende-se que a escola não se configure como instituição reprodutora do passado, para se apresentar como portadora de uma cultura escolar mais voltada para o presente e propulsora do futuro. Importante é perceber também o contexto pós-moderno como um todo, pois os problemas da humanidade não estão mais restritos ao local, existe atualmente uma abordagem sobre esses problemas de maneira global com uma tendência cada vez maior para um pensamento planetário como destaca Morim.

O tratamento dado às manifestações artísticas permanece no nível da repetição mecânica conforme se aproxima o momento para a sua realização.

Acredito ser necessário expor aqui que enquanto estive participando da rotina da escola como pesquisadora, em determinado momento cheguei a questionar a relevância do meu trabalho para aquela realidade, pois me foi muito incomodo interagir no meio sem alterá-lo para que pudesse desenvolver uma leitura da situação em que se encontra a escola na atual conjuntura. Conviver com a limitação das professoras, não só em relação ao conhecimento musical, mas, também, com as atuais ferramentas que poderiam lançar mão para aprimorar o seu conhecimento, e, conseqüentemente, o de seus alunos foi bastante difícil para mim. As professoras tinham uma preocupação em participar de cursos de formação continuada, porém com objetivo de acumular pontos na avaliação que serve de critério para a distribuição de encargos na escola. O interesse pelo próprio conhecimento não pareceu ser legítimo no sentido de procurar atualização e reflexão sobre sua ação docente.

A partir da inserção na pesquisa por intermédio da academia, ao defrontar-me com essa realidade, ao mesmo tempo em que desenvolvia uma leitura densa foi uma experiência enriquecedora, pois, proporcionou-me subsídios para que pudesse analisar as subjetividades próprias a vivencia do cotidiano dos professores na escola. Trilhar o caminho da pesquisa em grupos sociais pressupõe uma interação e a necessidade de aproximação e relação entre pesquisador e pesquisados que, ao final do trajeto, já não se encontram mais da mesma maneira que se apresentavam no início da interação. Ressalto aqui, as considerações de Gómez sobre esse processo de mudança e da ação reflexiva no decorrer desta pesquisa. O autor afirma que,

A convicção de que o conhecimento sobre qualquer realidade social deve estar estreitamente vinculado aos determinantes sempre mutáveis e

situacionais da ação, e de que a única forma de estabelecer um controle racional sobre eles é a participação democrática do conhecimento que se encontram envolvida nela, concedem um valor de primeira ordem a informação e a disseminação democrática que vai se elaborando na investigação ao correr da reflexão sobre a ação. (GÓMEZ, 2001, p. 67).

A partir do contato com a complexidade da cultura escolar, foi possível verificar que existe uma fragilidade na formação dos professores que participaram da pesquisa no sentido de buscar refletir sobre as suas ações e também do constante processo de construção do conhecimento. Por seus depoimentos a pela postura tomada no seu cotidiano em relação à música, é bastante clara as representações que esses profissionais trazem sobre si mesmos como professores como sendo aqueles que ensinam, pois eles estiveram todo o tempo preocupados em garantir o ensino formal e sistematizado para os seus alunos para que sirva de ferramenta para a vida futura como pessoas que propiciam o saber, como observou Dotta (2006). Ao acreditar nessa representação do ser professor eles acabam por deixar de lado o que representam como agentes que participam juntamente com os seus jovens alunos das mudanças que se tem ocorrido na contemporaneidade. Ao conceber a representação do conhecimento em música como o saber fazer restrito as técnicas e não aos processos internos e externos torna-se difícil a disposição para entender a música como cultura, como produção do ser humano em suas ações sociais como registraram os estudiosos da antropologia cultural.

No decorrer da investigação foi possível perceber que existe naquela escola, características de uma cultura musical ainda atrelada nos propósitos que tem a escola quando promove atividades musicais. Perceptível também é que existe ali uma relação de negociação entre professores e alunos quando nos limites da sala de aula o professor se configura como autoridade para decidir o repertório do cotidiano. Nos dias de festas, ou quando não estão em sala os alunos tem oportunidade de socializar as músicas do seu cotidiano, muitas delas também fazem parte da cultura musical dos professores que por vezes se encontravam cantando trechos das músicas veiculadas pela grande mídia. Uma iniciativa da área de Educação musical importante para articular a transformação dessa realidade seria o investimento na formação continuada com ênfase no conhecimento musical para os professores unidocentes, uma vez que assim como foi diagnosticado em pesquisas anteriores e em outros contextos que há uma deficiência na formação inicial desses professores no que se refere ao conhecimento e prática musical na escola. No processo de elaboração e realização desse empreendimento, mobilizar também alunos da Licenciatura em Música oferecendo cursos de curta e média duração para elucidar questões básicas do fazer musical e da concepção de música e ensino considerando as especificidades do contexto.

Aproximar-se da área de Educação e promover uma relação dialógica seria um dos passos para dar dinamismo à cultura musical escolar nos primeiros anos do ensino fundamental e permitir que mesmo dentro contexto que precisa de uma rotina estabelecida possam ocorrer renovações principalmente nas concepções que tem acompanhado a escola e que não condizem com as experiências do presente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Panorama histórico da política educacional para a área de arte** in Entre música e educação, a formação e a pesquisa. Cássia Virgínia Coelho de Souza (org), Cuiabá, UFMT. 2008.
- BARBOSA, J. G. **Possibilidades e desafios da produção científica no campo da psicologia: Algumas reflexões.** 2008.
- BENJAMIN, Walter, **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política** 7 ed. São Paulo, Brasiliense 1994.
- BORHEIM, Gerd. **Metafísica e finitude.** São Paulo. Perspectiva. 2001.
- BOZETTO, Adriana. **Música na palma da mão: ligações entre celulares** in, Aprender e Ensinar música no cotidiano, Jusamara Souza (org). Porto Alegre. Sulina 2008.
- BUZZI, Arcângelo. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem,** 21 ed. Petrópolis Vozes 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura,** Campinas, Mercado de letras. 2002.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Brasília: Secretaria de educação fundamental – MEC 1997.
- CAMBUÍ, Eni Gonçalves da Silva, LIRIO, Eliane de Castilho. **Música para professores das séries iniciais: Experiência na Escola Municipal de Educação Básica Jesus criança** in, Entre Música e Educação, a formação e a pesquisa. Cássia Virgínia Coelho de Souza (org), Cuiabá EduFMT 2008.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** São paulo, USP. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Construir ecossistemas educativos – Reinventar a escola** in, Reinventar a Escola, Vera Maria Candau (org) 6 ed. Petrópolis. Vozes 2008.
- CARDOSO, **Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método** in Aventura antropológica Rio de Janeiro. Paz e terra. 1988.
- CASTRO, Antonio José jardim: **A Produção Musical e o ensino da Música:** Dissertação de Mestrado, Centro de Pós-Graduação e Extensão Conservatório Brasileiro de Música, 1988
- COSTA, Kristiane Munique Costa e. **A improvisação na educação musical para adultos:** Dissertação (Mestrado) Goiânia, Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. Goiânia 2005

DEWEY, John. **Experiência e Educação**, tradução Anísio Teixeira. São Paulo. Editora Nacional 1971.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**, São Paulo, Alínea. 2006.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre; Artes Médicas 1993.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.11, p.55-61, set.2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes 1987

FREIRE, Vanda Lima Bellard, CAVAZOTTI, André: **Pesquisa em música: novas abordagens**. Belo Horizonte; Escola de Música da UFMG, 2007.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom: Os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro; Objetiva 1999.

\_\_\_\_\_ **A Nova ciência de Mente: Uma história da revolução cognitiva**, trad. Cláudia Malbergier Caon. São Paulo; EDUSP 1996.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro; Guanabara Koogan, 1989.

\_\_\_\_\_ **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, Tradução de Vera Mello Joscelyne, Petrópolis, Rio de Janeiro; 1997.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**, trad. Raul fiker. São Paulo. UNESP; 1991.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre; Artmed 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**, trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 9 ed. Rio de Janeiro. DPe A. 2004

HARGREAVES, David, ZIMMERMAN, Marilyn: **Teorias da Aprendizagem Musical in Em busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música - da percepção á produção**. Beatriz Senoi Ilari (org). Curitiba, UFPR, 2006.

HEIDGGER, M. **Ser e tempo** vol. 2, 8 ed. Petrópolis, Vozes. 1999.

ILARI, Beatriz Senoi. **Em busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música-da percepção á produção**. Beatriz Senoi Ilari (org). Curitiba, UFPR, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger São Paulo Nova cultural. 1996.

\_\_\_\_\_. **A religião nos limites da simples razão.** Trad. Ciro Mioranza, São Paulo, Escala Educacional. 2006.

LOUREIRO, Alícia Maria. **O ensino de Música na Escola Fundamental.** Campinas SP. Papyrus. 2003.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência in Horizontes antropológicos, ano 15, nº.32, p. 129 – 156 jul./dez. 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. São Paulo. Cortez 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem Pelo Erro e Incerteza Humana.** São Paulo. Cortez. 2007.

PASSOS, Luciana Maria Marinho. **Alegria de saber: Livro de alfabetização.** São Paulo, Scipione.2007.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIRÓZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música,** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

ROMANELLI, Guilherme. **O espaço da música nas séries iniciais do ensino fundamental esua mediação pelo professor unidocente,** XIX Semana de ensino, pesquisa e extensão do setor de educação 2005. Disponível em [www.educacao.ufpr.br/publicacoes](http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes), consulta em 14/06/2010

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. **Programa de Educação Musical para professores de Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado) UFBA, 2003.

SOUZA, Jusamara. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores de ensino fundamental.** Núcleo de estudos avançados do programa de Pós – Graduação em musica – Mestrado e Doutorado – Porto Alegre 1995.

SCHROELDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **O músico: desconstruindo mitos.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v10, 109-118, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente;** tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho: São Paulo; Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas. 1995.

# 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](#)