

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
MARIA TERESA DE BEAUMONT

*Paisagens polifônicas da Música na escola:  
saberes e práticas docentes*

UBERLÂNDIA  
2003

MARIA TERESA DE BEAUMONT

SISBI/UFU



1000216985

MDM  
372.878  
8379p  
TES/MEM

*Paisagens polifônicas da Música na escola:  
saberes e práticas docentes*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

UBERLÂNDIA – MG

2003

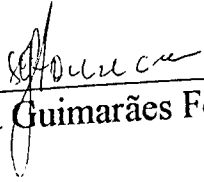
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

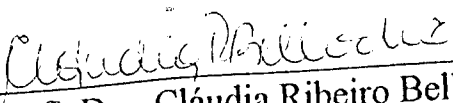
Maria Teresa de Beaumont

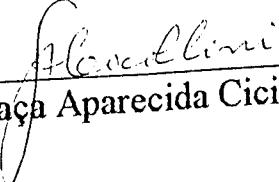
PAISAGENS POLIFÔNICAS DA MÚSICA NA ESCOLA: SABERES E  
PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação aprovada em 18 de dezembro de 2003 para obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup>. Dra. Selva Guimarães Fonseca - UFU

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup>. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup>. Dra. Graça Aparecida Cicillini - UFU

## Agradecimentos

*Esse trabalho é fruto da participação de várias pessoas que, direta ou indiretamente, próximas ou distantes, no passado ou no presente, colaboraram para que desenvolvêssemos essa pesquisa e chegássemos a esse texto final. Nesse sentido, agradeço:*

*Ao meu pai, Domenico, que exerce na nossa relação vários papéis: pai, amigo, exemplo, orientador e, às vezes, "banca examinadora"! À minha querida mãe, Lourdes, in memoriam. Ao Rodrigo, marido carinhoso e grande incentivador das minhas realizações! Obrigada, também, pela paciente tolerância com a minha presença-ausência, diante do computador durante horas, horas e horas. Aos demais familiares, consangüíneos ou não, especialmente aos sobrinhos e aos afilhados Lucas e Maria Fernanda.*

*Às/os professoras/es entrevistadas/os nesta pesquisa – Bel, Cátia, César, Karin e Regina: suas vozes iluminaram e coloriram o meu ouvir e o meu olhar.*

*Às/os professoras/es das disciplinas que cursei. Às/os professoras/es membros do Colegiado do Programa. À professora Dra. Selva Guimarães Fonseca, pela orientação confiante, cuidadosa e precisa. Às professoras que participaram das bancas examinadoras de qualificação: Profa. Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro e Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, e de defesa: profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellocchio e Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, pelas contribuições.*

*As/os professoras/es e/ou orientadoras/es que marcaram profundamente minha trajetória acadêmica: Maria Helena Leite (in memoriam), dona Delze, Lúcia Helena Garcetti Ribeiro, Lamis Dau Caramori, Oswaldo Marçal Júnior, Cíntia Tais Morato, Araceli Chacon e Graça A. Cicillini: com vocês aprendi a pensar, perguntar, escrever, fazer, sentir, ser.*

*Às/os professoras/es coordenadores do Projeto Música na Escola e demais professores que atuaram na formação musical dos docentes dos Conservatórios. Graças às suas aulas tive um grande insight: "Ah! Então é assim que se faz"!*

*Ao James, ao Jesus e ao Vilmar, pelo apoio e prestimosa colaboração na realização dos eventos promovidos pelo Programa e monitorados e/ou organizados por nós, discentes, e pelas "dicas", sempre proveitosas.*

*Às bibliotecárias da UFV – Campus Santa Mônica, Fátima, Maria Helena e Valdenice, que com gentileza e carinho sempre atenderam às minhas solicitações.*

*À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.*

*À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, na pessoa do professor Hamilton Pereira e de Maria das Graças Etefvino, pela concessão da autorização especial para frequentar o curso. À equipe de direção do Conservatório de Música de Araguari, gestão 2000-2003, pela participação na concessão desta autorização. À ex-diretora do Conservatório, que contribuiu na variedade de experiências de ensino que tive nesta escola durante alguns anos de minha carreira profissional.*

*E, finalmente, relembro e agradeço às amizades antigas e às amizades recentes, da turma de 2002 do Mestrado em Educação da UFV, especialmente àqueles com quem compartilhei, além das aulas, a preparação e execução de trabalhos, pesquisas, textos, eventos e mini cursos. A vocês e aos demais colegas da turma eu só posso dizer que sentirei saudades e que*

*Saudade é quando o momento tenta fugir da lembrança pra acontecer de novo e não consegue.  
Lembrança é quando, mesmo sem autorização, o seu pensamento reapresenta um capítulo.  
(Adriana Falcão)*

## RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Música, em escolas da rede pública e particular, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seguimos os passos da história oral temática como metodologia de pesquisa. Realizamos cinco entrevistas: três com professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e duas com professores de musicalização. As fontes orais foram complementadas com fontes escritas, tais como os documentos oficiais do Sistema de Ensino: LDB n. 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, bem como o acervo bibliográfico das áreas de Educação e Educação Musical. A polifonia dos discursos mobilizados na composição desse trabalho permitiu que construíssemos panoramas/paisagens do ensino de Música nas escolas como teias repletas de múltiplas sonoridades – os espaços do *ensino não formal* de Música – constituídas, também, por pontos focais – os espaços ocupados pela *disciplina* Música. Esses espaços são estabelecidos por meio das interfaces entre os saberes e as práticas musicais desempenhadas pelas/os professoras/es. Apontamos a expectativa de que ambos – professoras e especialistas – possam trabalhar com essa área de modo relacionado e/ou integrado às demais disciplinas escolares. Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação docente, inicial e continuada de professoras e pedagogas/os. Reforçamos a importância de que esses cursos conheçam, ampliem e aprofundem tanto os saberes que esses profissionais possuem, quanto as práticas que desempenham com Música. Reiteramos que essa trama entre saberes e práticas é interpretada nas escolas por professoras, professores de Música, crianças, pais, mães, funcionárias/os, equipes de direção e Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Decorre disto, a necessidade de que os debates sobre essa temática sejam realizados por todos os profissionais envolvidos com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: ensino de Música, saberes e práticas docentes, formação docente.

## ABSTRACT

This research has as general objective to analyze the know them and educational practices developed in the teaching process and learning of Music, in schools of the public and private net, in the Infantile Education and initial series of the Fundamental Teaching. Through the thematic oral history as research methodology, five interviews were accomplished. Three of them were accomplished with teachers of the Infantile Education and initial series of the Fundamental Teaching. The other ones two were accomplished with a music teachers. The oral sources were complemented with written sources, such as the official documents of the education system: LDB n. 9.394/96, Referencial Curricular Nacional for the Infantile Education - RCNs and Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, as well as the bibliographical collection of the areas of Education and Musical Education. The landscapes woven through the narratives they are configured as replete tissues of multiple composed sonorities for teachers and teachers of Music. Inside this plot we positioned ourselves in direction to the understanding of the teaching non formal and formal/disciplinar of Music in the schools, with the expectation that teachers and specialists can work this way area integrated into the other areas of the school knowledge. We positioned ourselves in direction to the need that the musical formation is inserted in the current context of critical reflection and of proposed consistent of educational formation, initial and continuous of teachers. Reinforced the importance that those courses know, enlarge and deepen so much the know them that those professionals possess, as the practices that carry out with Music. We reiterated that plot among the know and practices are interpreted at the schools by teachers, teachers of Music, children, parents, direction teams and Municipal and State Clerkships of Education. The debates on that thematic one are accomplished by all the professionals involved with the Infantile Education and initial series of the Fundamental Teaching.

Word-key: teaching of Music, the know and educational practices, educational formation.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

*Do uníssono:  
as interrogações da voz que procurou por outras*

1	Os primeiros (com)passos	p.01
2	Tecendo o pano de fundo das paisagens	p.04

### CAPÍTULO UM

*Encontrando interlocutores:  
seus saberes, sua formação*

1	Saberes e formação docente em Música	p.13
1.1	Saberes	p.14
1.2	Formação familiar e escolar	p.19
1.3	Formação universitária	p.21
2	O Projeto Música na Escola	p.27
3	Saberes da profissão docente	p.36

### CAPÍTULO DOIS

*O ensino de Música nas escolas:  
polifonia de discursos, diversidade de paisagens*

1	Práticas musicais escolares formais e não formais	p.39
2	O cantar, o ouvir e as festas das datas comemorativas do calendário escolar	p.43
3	Repertório	p.51
4	Espaço físico, materiais e carga horária	p.65

### CAPÍTULO TRÊS

*A disciplina Música nas escolas:  
de espaços lacunares a relacionais*

1	Um binômio: Arte – Educação Artística	p.71
2	O estatuto disciplinar da Música na escola	p.78
3	O devir de relações (não)tecidas	p.91
3.1	Disciplinaridade nas ciências e nos currículos escolares	p.91
3.2	Trabalho integrado entre a Música e as demais áreas do conhecimento escolar	p.95

### (COM)PASSOS FINAIS

*Paisagens construídas:  
pontos focais em teias sonoras*

p.109

### BIBLIOGRAFIA

p.114

### ANEXO

p.121



*de certa forma, como locutores, somos todos... polifônicos*  
*(Rosa Maria Hessel Silveira)*

*modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós  
mesmos, do estabelecimento de uma nova prática. Melhor? Não o  
sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que  
fazemos dela. (Rosa Maria Bueno Fischer)*

## INTRODUÇÃO

*Do uníssono:*

*as interrogações da voz que procurou por outras*

## 1. Os primeiros (com)passos

*Ao escrever, inscrevo-me e ao me inscrever, revelo meu olhar interior  
(Ivani Fazenda)*

Na composição deste trabalho encontraram-se múltiplos olhares, múltiplas escutas, múltiplos diálogos. Diálogos que ora estabeleci com diferentes autores, cujas vozes descreveram seus olhares em momentos anteriores aos meus e ora estabeleci com interlocutoras/es, com quem conversei e que narraram, também, os seus olhares.

Tecido a partir dessa trama de diálogos, sons, vozes, olhares, escutas, esta pesquisa pretende compartilhar a defesa por uma educação escolar básica, que contemple a área de Música em seus currículos. Partiu de indagações que há muito me incomodavam e que se tomaram as principais questões, sobre as quais a pesquisa foi delineada: qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas? A quem cabe a tarefa de ministrar este ensino? De que forma a Música se relaciona e poderia se relacionar com as demais áreas do conhecimento escolar?

Muitos foram os caminhos que me conduziram a tais questões e, narrá-los, impulsiona-me a experiências pessoais e profissionais significativas, que vieram à tona, quando me propus a descrever minha trajetória acadêmica. Optei por abordar, inicialmente, os problemas suscitados por minha própria prática e reflexões como professora, que me conduziram ao interesse pela temática do ensino de Música, bem como ao objetivo desta investigação.

Considero, inicialmente, que a formação escolar, “não-formal”, familiar e universitária por que passei formou a base de minha atuação como professora. A formação familiar ocorreu por meio da sugestão e incentivo de meus pais, para que eu fosse professora; a “não-formal”, em virtude das situações de leitura de textos, para um grande número de pessoas, desde a infância, também, com o apoio e o carinhoso “treinamento” familiar. A formação escolar diz respeito aos auxílios *para os* e *dos* colegas, nas dúvidas sobre as explicações dos professores, na resolução de exercícios e outras tarefas e nas apresentações de seminários para toda a classe, “em pé, na frente do quadro”, tal como uma professora. A sensação de formação profissional, dessa experiência, é justificada pela literatura do campo da Educação, ao discutir a docência como uma profissão que não se inicia no curso superior de licenciatura, mas na própria escola, desde a infância, como alunos.

Neste processo formativo “de fato” inicial, minha carreira profissional teve início como professora do Conservatório Estadual de Música de Araguari (Araguari-MG, Brasil), em 1990.



A.2) Tem sido privilegiada alguma das modalidades da área de Arte ou todas elas têm sido trabalhadas nas escolas?

A.3) Em que ocasiões e/ou circunstâncias esse ensino está ocorrendo: esporadicamente, nas festas de datas comemorativas como Páscoa, Dia das Mães, etc., ou no cotidiano escolar enquanto área de conhecimento?

A.4) Além de sua especificidade, existe um trabalho interdisciplinar, interconectando a área de Música às demais áreas de conhecimento?

B) Questões referentes à formação em Música das professoras:

B.1) A professora é, e/ou se sente preparada para o trabalho com Música nas escolas?

B.2) Essa formação é continuada ou apenas inicial? Ocorre em alguma disciplina do Curso de Graduação em Pedagogia ou em outros Cursos de Formação de Professores? Qual seria essa disciplina? Quem a ministra?

B.3) Que modalidades da área de Arte são contempladas nessa disciplina? Existe uma abordagem interdisciplinar entre as modalidades de Arte e entre estas e as demais áreas de conhecimento escolar?

A confiança no fato de que todas essas questões eram pertinentes e justificavam a relevância de pesquisas que apontassem caminhos no sentido de responder a essas e a outras perguntas, me levou a destacar aquelas que considerei mais instigantes e separá-las em três partes: 1) *Existe*, no espaço escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de um modo geral e, em especial nas escolas da nossa Região, um trabalho interdisciplinar entre a área de Música e as demais áreas do conhecimento escolar?; 2) A Música *pode* ser considerada elemento articulador das demais áreas de conhecimento escolar, propiciando um trabalho interdisciplinar nesses níveis de ensino, não deixando de ser contemplada enquanto área do conhecimento? e 3) Na ausência do professor especialista em Música, a proposta interdisciplinar *seria* um caminho facilitador do trabalho da professora com Música, nesses níveis de ensino?

A possibilidade de professoras e professores especialistas abordarem a área de Música numa perspectiva interdisciplinar, de maneira reflexiva e crítica, justificava meu interesse por essa temática. Porém, o dinamismo do processo da pesquisa, promoveu um afastamento desta questão do centro da investigação, conforme narrarei na próxima seção. Promoveu, ainda, a reestruturação das questões de pesquisa, que passaram a ser:

✓ *Qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas?*

- ✓ *A quem cabe a tarefa de ministrar este ensino?*
- ✓ *De que forma a Música se relaciona às demais áreas do conhecimento escolar?*

A partir dessas questões, propusemos realizar esta investigação com o objetivo geral de *compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Música, em escolas da rede pública e particular, na Educação Infantil e nos anos iniciais<sup>3</sup> do Ensino Fundamental*. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- ✓ *Analisar os saberes e os processos de formação musical de professoras e professores de musicalização, que atuam em classes de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas das redes pública – municipal e estadual – e particular de ensino;*
- ✓ *Analisar os espaços ocupados pelas práticas de ensino de Música realizadas por estes profissionais: professoras e especialistas;*
- ✓ *Refletir sobre as relações existentes, e em vias de construção, entre a Música e as demais disciplinas curriculares, nas práticas desempenhadas por esses profissionais.*

Na seção seguinte, intitulada *Tecendo o pano de fundo das paisagens*, apresentamos o objeto *ensino de Música*, traçando sua inserção na abordagem qualitativa de pesquisa e nos passos metodológicos percorridos com o suporte da história oral temática.

## 2. Tecendo o pano de fundo das paisagens

*São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo (Robert Boogdan e Sari Biklen)*

*Nuestro propio trabajo, entonces, se convierte en un trabajo que consiste en aprender a contar y a vivir un nuevo relato de investigación en la enseñanza y en el aprendizaje que esté construido de forma colaborativa. Y lo que emerge de esta relación colaborativa son nuevas historias de los profesores [...] historias que ofrecen nuevas posibilidades tanto para los investigadores y los profesores implicados como para aquellos que leen sus historias. (Connelly e Clandinin)*

<sup>3</sup> Como *anos iniciais* compreendemos os *quatro primeiros anos* do Ensino Fundamental. Optamos por utilizar o termo *anos* e não *séries*, já que em algumas escolas permanece o regime seriado e, em outras, houve sua substituição pelo regime em ciclos. No entanto, nas transcrições das narrativas e em outros trechos do texto, mantivemos o termo *séries*, devido à sua ampla utilização pelas/os narradoras/es e pela pesquisadora, durante as entrevistas.

Grande parte das discussões a respeito da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação inicia-se, situando-a no campo das Ciências Sociais. Suas características opõem-se ao longo período, desde a Modernidade e resvala nos dias atuais, em que o método científico de investigação predominou nas Ciências Naturais, com suas exigências de objetividade, fidedignidade, imparcialidade, exatidão, quantificação, autenticidade, atemporalidade, distanciamento, generalização.

Porém, quando “o homem” entrou em cena, tornando-se não apenas sujeito externo, mas “objeto” de investigação, o modelo rigoroso do método científico aplicado às Ciências Sociais foi, paulatinamente, questionado, movimento este caracterizado pela crise dos paradigmas predominantes. Pádua questiona:

É no interior da própria ciência que vai se gestando uma crise, centrada justamente na questão do método. Se o método era a garantia de um conhecimento correto, inquestionável, por que razão, à medida que se “conhecia” mais, que se propalava o grande progresso da ciência, esses conhecimentos não alteravam substancialmente as condições de vida do homem, a realidade social se apresentava cada vez mais caótica? (PÁDUA, 2000, p.26)

Esse modelo de investigação foi cedendo lugar a outros modos de coleta e análise de dados, mais genericamente denominados informações, em metodologias inscritas na designada abordagem qualitativa de pesquisa. As pesquisas, então, passaram a priorizar as experiências dos indivíduos, bem como a interação entre o pesquisador e o pesquisado e o contexto em torno de ambos – com maior ou menor inserção do pesquisador nas comunidades investigadas – considerados como participantes ativos do processo de investigação e não mais “sujeitos neutros”.

Todas essas transformações na concepção dos sujeitos inscrevem-se na compreensão de que, com a pesquisa, não é possível buscar a verdade absoluta, uma vez que não existem respostas únicas, infalíveis, prontas, acabadas, assim como os fatos humanos não são, naturalmente, dados e o próprio conceito de natural passou a ser tomado como construção social e histórica, como afirma Louro:

É preciso admitir que a própria Natureza é, também, uma construção histórica e social. A nossa forma de ‘chegar’ à Natureza, de nos referirmos ao que é, ou não é, natural também se dá pela linguagem, também se faz por meio de símbolos e de representações e também se modifica historicamente. (LOURO, 2000, p.39)

Assim, “não” existe o real absoluto, o homem, a natureza, a pesquisa, mas múltiplos reais, homens, mulheres, sociedades, naturezas, perguntas, respostas, verdades. A implicação imediata desta postura nos fez reconsiderar nosso objeto de pesquisa e refletir que não devemos buscar a verdade absoluta, ou a mera veracidade das informações obtidas nas entrevistas, mas a forma como as/os professoras/es comunicam as informações e como seus discursos constroem as realidades/paisagens sobre os *ensinos* de Música nas escolas. Tomamos de empréstimo um argumento de Corazza, a respeito de seu objeto de investigação – a *realidade* ou *realidade educacional*, usando a liberdade de substituir estes termos pelo nosso: *ensino de Música*, a fim de esclarecer o enfoque que propomos nesta investigação<sup>4</sup>:

Por isto, (*ensino de Música*) não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser visto, analisado, investigado “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados à esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente. Assim, não é possível encontrar a *verdade* no/do (*ensino de Música*), ou o (*ensino de Música*) verdadeiro; bem como, não existe o *falso* (*ensino de Música*), visto e falado de determinado ângulo enganoso. Por exemplo, não há [...] “(o *ensino de Música*) brasileiro”, mas tantos (*ensinos de Música*), quantos sejam aqueles que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar sobre se chamamos *aquilo* de (*ensino de Música*) brasileiro, ou não; tantos (*ensinos de Música*) brasileiros, quantos os que temos condições históricas – e languageiras – para descrever. (CORAZZA, 2002, p.115)

Superficialmente, podemos julgar que essas afirmações parecem óbvias, mas não são. O paradigma moderno de investigação científica permanece tão impregnado em nossas práticas de pesquisa, que tendemos, grosso modo, a *olhar*, *verificar*, *considerar* ou mesmo *analisar* os objetos de pesquisa sob “um ângulo verdadeiro”, como se as perguntas, que cuidadosamente elaboramos e a eles direcionamos, fossem capazes de descrevê-los completa, ampla e profundamente. O que nos parece problemático no momento, é a forma como costumamos ignorar que o nosso ponto de vista é apenas *um* ponto de vista, desconsiderando que há *inúmeros* pontos de vista e não apenas *um único* e nem *um verdadeiro*. Em Corazza, encontramos um exemplo que nos auxiliaram nessas reflexões:

Atentemos para um objeto discursivo [...] imprescindível para a Pedagogia: a criança. Há nela uma realidade intrínseca? Minha descrição de tal criança, como professora-mulher, é a mesma de um professor-homem? Um empresário e um político de carreira vêem e descrevem a mesma criança que eu? Um teólogo e um contrabandista de órgãos a identificam da mesma maneira? [...] Uma psicanalista

<sup>4</sup> Optamos por manter os termos em itálico e entre aspas acompanhando a redação da autora, ou seja, os grifos não são os nossos, mas os de Corazza. No entanto, optamos por redigir ensino/s de Música entre parênteses a fim de marcar que, devido ao empréstimo que fizemos, a citação original não contém esses termos, mas sim: realidade/s educacional/is.



de crianças e um neurolinguísta? [...] Tanto para uns/umas, quanto para outros/as, não há referente que sustente a coincidência de suas descrições e, muito menos, que uma descrição seja mais verdadeira do que outra. A não ser o referente de que aquela criatura ainda não cresceu (e, mesmo assim, para a Idade Média, isso não fazia a menor diferença). (CORAZZA, 2002, p.115-116)

Na busca dos ensinamentos de Música nas escolas, encontramos a história oral como metodologia de pesquisa, utilizada no campo da Educação. A história oral é uma modalidade de pesquisa usada para “elaboração de documentos, arquivamento e estudos referente à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e reconhecida como *história viva*” (BOMMEIHY, 1998, p.17).

Sua origem remonta aos “trabalhos científicos sobre os ciclos da vida humana, desenvolvidos a partir dos anos 50, na área da psicologia” (HUBERMAN, 1989b *apud* FONSECA, 1997, p.28) e às pesquisas dos sociólogos da *Escola de Chicago*, grupo de professores e alunos do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado em 1892, especialmente nos trabalhos de Park – uma das principais figuras dessa Escola – e Becker, que denominou como ‘mosaico científico’ a abordagem que considerava toda a comunidade como pano de fundo para as pesquisas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.26-27; FONSECA, 1997, p.28-29). Connelly e Clandinin (1995, p.16), por sua vez, afirmam que “Goodson indicó a la escuela de Chicago como la más influente en los trabajos sobre las historias de vida gracias a sociólogos como Park y Becker.” Nesta obra (Connelly; Clandinin, 1995), estes autores denominam *narrativa* ao método de estudos de fenômenos ou experiências designados como histórias ou relatos. Assim, a história oral pode ser considerada como pertencente à modalidade de investigação narrativa. De qualquer modo, verificamos que a história oral inscreve-se na abordagem qualitativa de investigação nas Ciências Sociais, recorrente, também, no campo da Educação.

Os trabalhos de Becker, aplicando a história oral ao estudo de professores, “estimularam o interesse dos estudos biográficos dos docentes, a partir dos anos 70 e 80” (FONSECA, 1997, p.28-29). A importância dada ao fato de as pesquisas sobre professores serem realizadas *com* professores, mediante seus saberes e práticas, é apontada por Tardif:

se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p.12)

Fonseca descreve as três tendências da história oral nas pesquisas atuais: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Pelo fato de se focalizar um objeto específico: o ensino de Música optamos pela história oral temática, a qual “privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinadas temáticas” (FONSECA, 1997, p.36). Para Bom Meihy (1998, p.20), a história oral deve ser considerada como método no caso das investigações sobre histórias de vida, mas como técnica, na tendência temática: “Como técnica, a história oral é um processo subjacente a outras metodologias que a admitem como um recurso a mais. [...] Os trabalhos temáticos sugerem a validade da história oral como técnica”.

Segundo esse mesmo autor, são características da história oral temática, que nos interessa transcrever:

- ✓ “Por partir de um assunto específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. (BOM MEIHY, 1998, p.51)
- ✓ Dado o seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. (BOM MEIHY, 1998, p.51)
- ✓ No caso de entrevistas temáticas, recomenda-se uma prudente brevidade, posto que se objetiva algo específico”. (BOM MEIHY, 1998, p.64).

Assim, considerando-se a especificidade da história oral temática, as fontes orais foram complementadas com fontes escritas, tais como os documentos oficiais do Sistema de Ensino: LDB n. 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNs e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs<sup>5</sup>, bem como o acervo bibliográfico relacionado às questões da investigação.

Durante o processo de investigação, elaboramos, inicialmente, um roteiro (Anexo A) com questões que foram desdobradas, a partir das três questões de pesquisa. As informações buscadas por meio do roteiro, referem-se, primeiramente, aos saberes advindos da formação – familiar e escolar – em Música. A segunda modalidade de informações refere-se às práticas escolares que

<sup>5</sup> Nos PCNs, de 1997, o volume de número 6 é dedicado à caracterização, objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para o ensino das quatro modalidades da área de Arte nas escolas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Este documento é denominado no campo da Educação Musical como PCN-Arte. No terceiro volume dos RCNs, *Conhecimento de Mundo*, encontra-se um capítulo com orientações para o trabalho com Música. De maneira um pouco diversa dos PCNs, esse documento contempla apenas duas das modalidades da área de Arte: Música e Artes Visuais, estando ausentes o Teatro e a Dança, ainda que a primeira das linguagens expostas nos RCNs, seja o “movimento”, e que este possa estar relacionado a essas duas modalidades, assim como com a Música.

as/os professoras/es desempenham no ensino de Música, e a terceira, às relações e às possibilidades de integração entre esta e as demais disciplinas escolares.

A entrevista piloto foi realizada com Bel<sup>6</sup> em virtude de termos ouvido um comentário seu a respeito do *Projeto Música na Escola*, durante a realização do III Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas<sup>7</sup>, no qual foram discutidos os programas de formação docente: *PROCAP 1*<sup>8</sup>, *Música na Escola*, *Minas por Minas*<sup>9</sup> e *Veredas*<sup>10</sup>. Após a realização desta entrevista, optamos por dialogar com outras/os quatro professoras/es. Dentre os cinco, três são professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Bel, com atuação em uma escola da rede pública estadual; Cátia, professora da rede municipal e Karin, da rede particular de ensino. Os outros dois – César e Regina, são professores de musicalização em duas escolas privadas.

Os critérios adotados na escolha dos interlocutores foram três: 1) a diversidade de atuação – como professoras e como professores de musicalização, considerando que ambos trabalham com Música em suas turmas; 2) a diversidade de redes de ensino, a fim de traçarmos os panoramas *dos ensinamentos* de Música que supúnhamos, de início, bastante diversificados e 3) o fato de as/os professoras/es terem sido participantes do *Projeto Música na Escola*, da SEE/MG, como professores (os dois professores de musicalização) e cursistas (as três professoras), uma vez que este programa de formação musical foi um dos desencadeadores das questões de pesquisa. Assim, realizamos as entrevistas com as/os seguintes professoras/es:

*Maria Belchiolina Rocha de Lima (Bel)*

Natural de Cachoeirinha-MG e residente em Uberlândia-MG, 55 anos, branca, católica, casada, três filhos e cinco netos. Participou do Procap 1 e é aluna cursista do projeto Veredas. Professora há 16 anos e efetiva, na Escola Estadual Bom Jesus, em Uberlândia-MG, atuando na 2ª série do Ensino Fundamental. Foi cursista no Projeto Música na Escola.

*Cátia Regina da Silva (Cátia)*

Natural e residente em Araguari-MG, 30 anos, negra, católica, casada, duas filhas. Cursou Magistério (Ensino Médio) e é Graduada em Pedagogia pela UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos, Araguari-MG, em 2002. Participou como cursista no Procap 1. Professora eventual

<sup>6</sup> As/os professoras/es autorizaram a publicação de suas entrevistas e de seus nomes nesta Dissertação em Carta de cessão concedida à pesquisadora.

<sup>7</sup> Este Seminário foi promovido pela disciplina de mesmo nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos dias 17 e 18 de julho de 2002.

<sup>8</sup> PROCAP é a sigla do *Programa de Capacitação de Professores* dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais. A primeira fase deste curso, o PROCAP 1, ocorreu nos anos de 1997 e 1998.

<sup>9</sup> Curso de formação de professoras da Educação Infantil ocorrido no Estado de Minas Gerais, nos anos de 1997 e 1998.

<sup>10</sup> Programa de formação inicial de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em desenvolvimento desde o ano de 2001. Caracteriza-se por ser um curso de formação a distância.

na escola municipal rural – Centro Educacional Municipal Rosa Mameri Rade, em Araguari-MG. Foi cursista no Projeto Música na Escola.

*Karin Cristina Langue Boaventura Piretti (Karin)*

Natural e residente em Araguari-MG, 30 anos, branca, católica, casada, dois filhos. Coursou Magistério (Ensino Médio), é Graduada em Pedagogia, pela FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari-MG e especialista em Alfabetização, pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na escola particular – Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Araguari-MG, atuando na 1ª série do Ensino Fundamental. Foi cursista no Projeto Música na Escola.

*Antônio César Rosa (César)*

Natural de Tupaciguara-MG e residente em Araguari-MG, 33 anos, branco, presbiteriano, casado. Graduado em História, pela FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari-MG e em Música, pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Música nas escolas particulares – Colégio Objetivo, entre 1999 e 2002 e IPEA – Instituto Presbiteriano de Araguari/ Rede Pitágoras, desde 2002, na Educação Infantil, anos iniciais (1ª a 4ª) e finais (5ª a 8ª) do Ensino Fundamental. Foi professor no Projeto Música na Escola.

*Regina Maria Duarte Mota (Regina)*

Natural e residente em Araguari-MG, 51 anos, branca, católica, casada, seis filhos. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Música pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Música, na escola particular – Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Araguari-MG, desde 2000, atuando na Educação Infantil. Foi professora no Projeto Música na Escola.

Das cinco entrevistas, duas foram realizadas nas residências das/os entrevistadas/os e três, na casa da pesquisadora, locais combinados via telefonema, quando convidamos referidas/os professoras/es para participarem da pesquisa, informando-os a respeito do objeto e objetivo da investigação e sobre os passos metodológicos da história oral temática. O tempo de duração das entrevistas foi de, aproximadamente, uma hora e meia. A entrevista piloto foi realizada em outubro de 2002 e as demais, em janeiro de 2003<sup>11</sup>. Em virtude disso, os locais de trabalho e anos nas quais atuam neste ano (2003) diferem, em alguns casos, dos dados constantes nas narrativas – informações referentes a 2002. Optamos por manter as informações concedidas nas entrevistas.

Após as transcrições e textualizações das narrativas, organizamos a Dissertação em três capítulos, acompanhando às questões de pesquisa. Desta forma, no primeiro capítulo – Encontrando interlocutores: seus saberes, sua formação musical – buscamos responder à questão de pesquisa: *A quem cabe a tarefa de ministrar o ensino de Música nas escolas?* Abordaremos a formação musical familiar e escolar por que passaram as/os narradoras/es, durante sua trajetória como alunos e professores. Destacaremos o *Projeto Música na Escola* devido ao envolvimento da pesquisadora e das/os entrevistadas/os com o citado curso e por ter-se tratado de uma prática de ensino de Música que se concretizou no contexto da legislação atual, a respeito do ensino de Arte nas escolas.

<sup>11</sup> O mês de janeiro concentrou quatro entrevistas em virtude da maior disponibilidade de tempo das/os professoras/es e da pesquisadora, durante o período de férias escolares.

No segundo capítulo – O ensino de Música nas escolas: polifonia de discursos, diversidade de paisagens – abordaremos os espaços que denominamos não formais, ou seja, o ensino de Música concebido de forma mais abrangente, compreendendo os momentos, atividades e circunstâncias em que alunos, professores e outras pessoas presentes na escola estão em contato com músicas. Discutiremos questões relativas a práticas, espaços físicos, materiais e repertórios, como dimensões que configuram as paisagens dos ensinamentos de Música nas escolas em que as/os colaboradoras/es atuam. Essas dimensões procuram responder a um dos aspectos da questão de pesquisa: *qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas?*

No terceiro capítulo – A disciplina Música nas escolas: de espaços lacunares a relacionais – daremos continuidade às respostas a esta mesma questão. Poderíamos dizer, grosso modo, que, enquanto o segundo capítulo enfatiza a questão do *como*: como o ensino de Música ocupa um espaço nas escolas? - o terceiro, focaliza a questão do *qual*: qual é o espaço ocupado por este ensino? Discutiremos como os documentos oficiais (LDB, PCN-Arte e RCNs), as professoras e os professores de musicalização narram a configuração do ensino formal/disciplinar desta área. Finalizaremos o capítulo, abordando as discussões sobre as relações entre a Música e as demais disciplinas escolares, respondendo à questão: *De que forma a Música se relaciona às demais áreas do conhecimento escolar?*

Finalizamos essa introdução, com a esperança de estar construindo a abertura de um trabalho sobre o qual já não podemos mais localizar o início. Seria nos anos de formação escolar superior? Na prática de pesquisa com o método científico em Biologia? Na formação em Pedagogia? Na prática profissional como docente em Música? Na atuação no *Projeto Música na Escola*? Nos estudos para o concurso de professores estaduais? Nos estudos mais recentes realizados no Mestrado? Acreditamos que todo este conjunto constrói uma trama, no interior da qual elaboramos as tantas perguntas e as sempre parciais respostas, que dirigimos ao nosso pulsante e sonoro objeto de investigação: o ensino de Música. Sobre este, desejamos adicionar, nesta Dissertação, elementos que o tornem problematizado, frente a determinados olhares; acrescentando às suas paisagens, outros matizes e à ressonância de suas vozes, outros tons.

## CAPÍTULO UM

*Encontrando interlocutores:  
seus saberes, sua formação*

Na primeira seção deste capítulo – Saberes e formação docente em Música – descrevemos e analisamos a formação musical familiar e escolar por que passaram as/os narradoras/es, durante sua trajetória, como alunos e professores. A importância em recuperarmos estas informações tem três razões: primeiro, por serem relacionadas ao tema central da pesquisa, característica própria da história oral temática; segundo, porque as práticas musicais familiares e escolares da infância, juventude e idade adulta relacionam-se, intimamente, com aquelas que desempenham no exercício da docência em Música. Em terceiro lugar, porque partimos do pressuposto de que as professoras, ainda que não possuam a mesma formação musical que os professores de musicalização, não podem ser consideradas “leigas” em Música, devido ao contato com esta área, na família e/ou na escola, e à sua participação, como alunas, no *Projeto Música na Escola*.

Este curso, aliás, denomina a segunda seção desse capítulo, na qual descrevemos alguns aspectos de seu desenvolvimento na cidade de Araguari-MG e tecemos algumas considerações sobre o mesmo, a partir de nossa própria experiência e da experiência das/os colaboradoras/es. Destacamos, também, este projeto, por ter sido uma prática de ensino de Música, que se concretizou no contexto da legislação atual, a respeito do ensino de Arte nas escolas.

Podemos afirmar que, em certa medida, nesse capítulo, procuramos responder à segunda questão de pesquisa – *A quem cabe a tarefa de ministrar o ensino de Música nas escolas?* Acreditamos responder a ela parcialmente, porque não colocamos em discussão alguma dicotomia entre professoras × professores especialistas, observamos, sim, que o trabalho com ensino de Música nas escolas é realizado por ambos, ou seja, professoras/es com ou sem formação musical específica. Com base no relacionamento entre as experiências musicais por que passaram as professoras, suas práticas e a maneira como pensam e realizam trabalhos, em conjunto, com professores de musicalização, mostramos que a Música, também, está presente nas classes de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da atuação dessas profissionais.

Por outro lado, consideramos que esse capítulo contribui para a compreensão da primeira questão de pesquisa – o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas – na medida em que, ao narrar suas experiências com a formação musical escolar que tiveram, as/os colaboradoras/es fornecem elementos que nos permitem refletir sobre as práticas de suas/seus professoras/es. Assim, informações sobre as aulas de Desenho, Educação Artística ou Teoria Musical, de que recordam, expressam a maneira como o ensino de Arte em geral, e o de Música, em particular, ocorreram em um passado bastante próximo, há pouco mais de vinte ou trinta anos.

Essas práticas relacionam-se, ainda, àquelas presentes na atualidade. Como exemplo, podemos citar a narrativa da professora Cátia, sobre o trabalho da professora de Artes da 8ª série e das professoras dos anos iniciais da escola em que leciona, os quais se assemelham às aulas de Desenho que tiveram César e Karin:

Eu já vi dobradura, pintura, desenho, colagens; isso tudo você trabalha de 1ª a 4ª, também. (Cátia)

A professora colocava aquelas folhas mimeografadas que a gente fazia com tinta, lápis de cor, giz de cera, colagem com papel, para entregar para os pais, no decorrer do mês. (César)

Lembro da Educação Artística, fazer desenho, caderno de desenho, colorir. (Karin)

As discussões sobre práticas musicais, abordadas no capítulo seguinte, são, finalmente, anunciadas na última seção deste capítulo – Saberes da profissão docente. Nesta, fazemos uma brevíssima apreciação sobre a importância de pensarmos que, também estes saberes, devem ser considerados nas análises que realizamos sobre as práticas musicais das/os narradoras/es, tomadas como uma dimensão dos saberes que possuem: o “saber fazer”.

## 1. Saberes e formação docente em Música

*Nas pesquisas de campo ou nas atividades de formação em parceria, quando fazemos perguntas aos professores sobre seus saberes, isso equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal. (Tardif e Raymond)*

Nesta seção, descrevemos e analisamos os relatos<sup>12</sup> dos interlocutores, a respeito dos seus saberes, familiares e escolares, e daqueles que consideram necessários ao trabalho de uma professora, sem formação musical específica, no ensino desta área nas escolas. É importante registrar que, ao narrarem sobre suas experiências de aprendizagem com Música, as professoras

<sup>12</sup> Algumas observações: as narrativas são textualizações realizadas pela pesquisadora, a partir das transcrições das entrevistas, o que significa a manutenção do texto original, porém com a exclusão das perguntas feitas (exceto em alguns momentos) e de alterações na ordem das respostas. Salientamos que os termos ou pequenas frases escritas entre colchetes ou entre parênteses foram acrescentados para melhor compreensão do texto. Os sinais de pontuação e a colocação de termos em itálico ou entre aspas também foram colocados por nós. Optamos por ordenar as textualizações, descrevendo, em ordem alfabética de seus nomes, primeiramente, as narrativas das professoras: Bel, Cátia e Karin e, em seguida, dos professores de Música: César e Regina.



fazem referências às práticas que realizam com seus alunos, o que mostra a estreita relação entre saberes e práticas.

Organizamos esta seção em três itens. No primeiro – Saberes – faremos a exposição das narrativas das/os professoras/es, a respeito de seu relacionamento com músicas, nos ambientes familiar e escolar. O segundo e o terceiro itens, respectivamente – Formação familiar e escolar e Formação universitária – serão compostos pelas discussões destas temáticas.

### 1.1. Saberes

*Bel*

*Meu pai era uma pessoa muito alegre, cantava, gostava de música, era muito falante e extrovertido. Ele brincava muito com a gente, às vezes chamava os filhos para falar uma coisa, cantando e exigia que respondêssemos, cantando. Acredito que tenha tido essa influência, ele fazia isso, às vezes, até para chamar a atenção, não só por brincadeira. Perdi minha mãe, fui para o orfanato, a família desestruturou-se quando eu tinha sete anos.*

*Fui criada num orfanato de freiras italianas. A música fazia parte do nosso convívio. Enquanto umã tocava piano, a outra, sanfona. Sempre cantávamos na Igreja. A música estava presente, também, nos momentos de lazer, no recreio, a gente cantava, brincava, na vivência do orfanato, no dia-a-dia. O orfanato era, ao mesmo tempo, escola, ali eu morava e estudava. Naquele tempo estudávamos música na classe. Por gostar, eu participava do coral da Igreja, das festinhas da escola, estava sempre envolvida com as apresentações. Tentei tocar piano, mas, na ocasião, a freira que ensinava foi transferida de colégio, ficamos sem professor e passou a oportunidade. Estudei um pouco de teoria musical, mas aquilo que você não pratica, acaba esquecendo. Quando participava do Coral da Igreja, percebia [na partitura] quando é que tinha que... [Bel faz um gesto ascendente com a mão] subir, abaixar. Tivemos um conhecimento pequeno de música: as notas, os espaços, os valores das notas, o conceito de música. Parece que tivemos aula só durante um ano ou dois, 5ª e 6ª série, talvez.*

*Enquanto morei em Campos Altos, sempre cantei no Coral e organizava a Missa das crianças. Alguns meninos tocavam violão e eu coordenava o trabalho, que era muito bonitinho.*

*No "Veredas" ainda não estudamos Música. Espero que ainda apareça no currículo. Acredito que, para trabalhar na escola, não precisa ser músico, basta saber o valor, perceber o quanto facilita, ajuda e de quanto as crianças gostam. Acho que é mais importante olhar o lado do lúdico, do prazeroso. As crianças amam! E isso acaba estreitando as relações, facilitando o trabalho. A minha participação é a boa vontade e o gostar, não me interessa se estão achando que canto bonito ou feio: eu canto, as crianças cantam e nós mandamos ver! Não sei se o pessoal acha que quando se fala em Música tem que ser cantor ou músico. Acho que o pessoal "vê por aí", eu não "vejo por aí". Não me preocupo em ter voz bonita, até não entendo de Música, mas acho que cantando dá resultado e "vou por aí", sinto que os alunos gostam.*

Não toco nenhum instrumento. Meu pai é músico, era maestro da banda do Batalhão<sup>13</sup>, de Araguari-MG. Tenho um tio que é músico, um outro que trabalhava com fanfarras e outro ainda, que toca instrumento. Tenho dois primos que tocam vários instrumentos, graças à Igreja Evangélica. Meu pai toca vários instrumentos: piston<sup>14</sup>, violão, trombone, caixa de surdo, pandeiro, bumbo. Sempre gostei de ir para o Batalhão, ver as apresentações musicais da banda, meu pai e meus tios foram cometeiros. Já fui a ensaios, a apresentações, sempre que tenho oportunidade vou assistir a alguma coisa. Gosto de ouvir, só não sei tocar, mas adoro ouvir. Em casa meu pai sempre tocava principalmente violão, piston, caixa de surdo, sempre tinha um pagodinho! Meus avós, também, tocavam, meu avô paterno tocava violão e cavaquinho e meu avô materno toca violão.

Sempre brinquei muito: lembro-me das brincadeiras de roda da minha época de criança. O que cantava na infância, cantava nas classes de Educação Infantil, como professora. Cantava, também, as musiquinhas<sup>15</sup> que ouvia alguém cantando na rua. Eu ouvia, copiava, tentava pegar o ritmo<sup>16</sup> e cantar.

Estudei os PCNs, na faculdade. Fiz um trabalho a respeito de Música, na disciplina Prática de Ensino. O trabalho foi sobre a importância da Música na escola, tive que pesquisar e consultei meu material do Projeto<sup>17</sup>, levei o CD e foi bom. As pessoas que estudavam comigo de outras cidades, de Goiás, não conheciam e pegaram o material para gravar. Fiz pesquisa na Internet, tirei muita coisa e montei a pasta. Ainda tenho muita coisa, sobre musicalização, guardada no computador. Foi uma experiência excelente: uma aluna apresentava sobre a importância da Música, outra sobre a importância da Dança, outra da brincadeira e tínhamos que pesquisar. Fizemos o trabalho escrito e apresentamos na sala, foi uma troca de experiência entre as alunas muito rica, foi muito bom!

Acredito que deveria haver uma preparação para que o professor pudesse trabalhar a Música dentro da sala, mesmo que fosse uma preparação básica, um semestre, um bimestre, ou mensal. O professor ainda tem que buscar muita qualificação profissional, mas infelizmente, com mensal. O professor ainda tem que buscar muita qualificação profissional, mas infelizmente, com mensal. O professor ainda tem que buscar muita qualificação profissional, mas infelizmente, com mensal. O professor ainda tem que buscar muita qualificação profissional, mas infelizmente, com mensal. O professor ainda tem que buscar muita qualificação profissional, mas infelizmente, com mensal.

<sup>13</sup> Banda do Batalhão refere-se à banda de música do Exército da cidade de Araguari-MG.

<sup>14</sup> Trompete.

<sup>15</sup> O diminutivo de Música/s – musiquinha/s aparece em várias narrativas, mas com significados diferentes. Para professoras é uma maneira corrente de se referir a canções do repertório dito infantil e/ou folclórico. Para especialistas, constitui-se numa maneira inadequada de se referir a essas canções, o que pode ser observado no seguinte comentário de Regina: “Para a formatura ela [uma das professoras da escola em que atua] me pediu que cantasse com eles [alunos], que fizesse o rap e mais uma ‘musiquinha’. Aí eu paro, abro a boca para falar, ela fala assim: [professora]: ‘desculpa, desculpa, desculpa, uma canção’; [Regina]: ‘ah’ ”.

<sup>16</sup> O termo ritmo aparece em vários momentos nas narrativas das professoras e possui um significado diferente de seu conceito musical. Ritmo, em Música, refere-se à “subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o agrupamento de sons musicais, principalmente por meio de duração e ênfase. Com a melodia e a harmonia, o ritmo é um dos três elementos básicos da música”. (Dicionário Grove de Música, Ed. concisa, Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p.788). Para as professoras, ritmo designa um estilo ou gênero musical ou, ainda, uma música determinada. Conversando informalmente com César, este professor informou que alguns livros didáticos utilizam esse termo no mesmo sentido ao escreverem, por exemplo: “esta canção deverá ser executada no ritmo de Ciranda, cirandinha”. É possível que daí decorra o uso dessa palavra pelas professoras.

<sup>17</sup> Cátia está referindo-se ao Projeto Música na Escola.

Karin

Toco, muito pouco, violão, porque na infância, minha mãe tinha por hábito colocar os filhos para fazer alguma atividade e, na época, a minha era o Conservatório. Estudei um pouco de violão, bateria e aquelas atividades de artesanato. Depois, não sei porque, fui deixando, acho que outras coisas foram preenchendo... O que eu não gostaria de ter feito porque adoro música, gosto muito. Quando criança, nós mudávamos muito de cidade, meu pai era gerente de banco, muito. Quando criança, nós mudávamos muito de cidade, talvez, por isso, tenha me... não sei, desiludido. Mas acredito que tenha sido mais por causa da adolescência, porque, hoje em dia, gostaria de ter estudado música. Hoje falo: "vou arrumar um tempo para aprender a tocar teclado", porque é muito interessante, são muitos ritmos, muitos sons, muita coisa que a gente pode fazer. Ainda pretendo, não sei quando. No final do estudo do violão, pouco tempo antes de eu deixar de tocar, aprendi com partitura, pouco, mas aprendi.

Na escola, não lembro e acredito que não tenha tido aula, porque quando tem, você lembra alguma coisa, uma musiquinha. O que lembro são essas músicas folclóricas: "Atirei o pau no gato", essas que a gente aprende na infância. Mas, aula de música na escola, não tenho lembrança. Lembro da Educação Artística, fazer desenho, caderno de desenho, colorir. Não era uma Educação Artística, como hoje em dia, que usamos muito material reciclado para montar alguma coisa. Não me lembro de nada disso, me lembro de colorir desenho, tracejar, coisas mais simples. Não me lembro em que série, mas acredito que tenha sido até a 4ª série, porque de 5ª série em diante, morava aqui em Araguari e não lembro de ter tido aulas. Acho que estudei em outras cidades onde morei. No Colegial, não. Tive no Magistério, com mais destaque, mas Artes Plásticas, Música, não. E também, não de modo muito aprofundado, ensinavam como trabalhar, o que fazer, passavam atividades para desenvolvermos, mas era mais superficial. Na Pedagogia, tive muita matéria de Didática em disciplina, Metodologia, não trabalhavam a Arte.

César

O que me lembro da infância é que sempre gostei muito de cantar, sempre fui muito extrovertido para cantar na escola. Sou da época do Jardim da Infância e estudava no Externato Santa Terezinha. Lá, a gente ouvia muita música. Lembro de músicas do Carequinha, daqueles discos compactos, ouvíamos naquelas vitrolinhas, bem pequenininhas, na sala de aula. Lembro-me, até hoje, de algumas músicas: "o bom menino não faz xixi na cama, o bom menino faz sempre pipoca, meu pirulito, o picolé e depois ainda por cima mamãezinha, deu uma pisada no meu pé, aí! aí!" [cantado]. E também das músicas de Festas Juninas com casamento da noiva, sempre participei e gostei muito. Na Igreja, cantava no Coralito, um corozinho de crianças. Também na Igreja comecei a estudar piano com uma professora, dona Perciliana, quando tinha entre oito e nove anos de idade. Em Araguari não tinha Conservatório, então não fui para outra cidade. Depois, praticamente abandonei a Música, parei de estudar, mas guardei aquilo comigo.

Na escola, me lembro bem das aulas de Educação Artística. Não tinha um professor específico de Educação Artística, nem de Educação Física. Lembro que tive uma professora de Inglês, mas de outras áreas, nunca. A dona Maria Abud, que dava aula de Religião, gostava muito de cantar. Mas a aula de Educação Artística, plástica, a gente fazia com a professora da sala. Fazíamos trabalhos em época de Dia das mães, Dia dos pais, como cobrir um cabide, fazer um sabonete enfeitado, para dar de lembrança. Se não me engano, a entrega dos boletins era mensal, entregavam as notas e as provas. Nos classificadores, até hoje tenho o da 4ª série e o de Jardim da Infância, a professora colocava aquelas folhas mimeografadas que fazíamos com tinta, lápis, lápis de cera, colagem com papel, para entregar para os pais, no decorrer do mês. Fazíamos as provas e tínhamos esses trabalhos artísticos, no meio, para incrementar.

Na 5ª série eu tive Desenho com um professor muito carrasco. Na época você tinha que desenhar mesmo, ele era uma pessoa muito rígida, fazíamos desenho de letras e eu nunca tirei uma nota boa com ele. Acho que só uma vez tirei um "muito bom", o restante era "regular e insuficiente" [risos]. Você tinha que fazer tudo perfeito e, como eu gosto do perfeccionismo, nunca

conseguia fazer aquelas coisas com tanta perfeição. Não era bom, era uma coisa ruim, lembro que tinha um livro e fazíamos os desenhos nele. Lembro de um boizinho que estava num pasto e tínhamos que colorir: tinha o pronto, num quadradinho em cima para você olhar e fazer o de baixo igual. Lembro também daquela coisa muito arquitetônica, desenhar letras, vários moldes de letra, com transferidor, compasso, esquadro, régua normógrafa, aquelas cheias de letras, caderno de desenho grande, tenho esse material ainda, até hoje, guardado com minha mãe.

Acho que o estudo da Educação Artística, da plástica, devia ser continuado como veio de 4ª série, fui fazer 5ª série com dez anos, era uma criança ainda, mas a criatividade ficou tolhida, porque não me deixavam mais criar no caderno de desenho. O professor passava no quadro, aquela coisa muito retinha, com uma régua imensa, o compasso dele, de madeira, fazia aquilo tudo muito perfeito e tínhamos que copiar aquelas rosáceas com transferidor, com compasso, aquilo para uma criança de dez anos era muito difícil! E depois, a gente tinha que colocar cor, era muito complicado. Agora, se ele me deixasse criar e desenhar, de forma que eu pudesse criar como hoje é feito... Eu acho que hoje, na escola as crianças têm mais liberdade. Eles assistem muitos desenhos em casa: "Digimom", "Pokemom", coisas assim, eles transferem para o papel e fazem os desenhos, mas "da cabeça deles", eles criam.

Quando eu voltei de Uberlândia, em 90, 91, fui trabalhar com Ensino Especial e sempre cantava músicas infantis, cantigas de roda. Então voltei a estudar Música no Conservatório, piano e teclado. Logo depois, em 94, comecei a trabalhar no Conservatório, dando aula de teclado, comecei com 1ª a 4ª, musicalizando. A partir daí o gosto foi crescendo, cada vez mais. Terminei o curso de História e logo ingressei para Música. Comecei a estudar canto no Conservatório, porque sempre gostei de cantar. Já cantava em apresentações, se tinha alguma música para cantar, dizia: "oh, eu canto!". As pessoas foram ouvindo a minha voz, gostando e diziam: "nossa, mas você tem uma voz boa, você podia fazer canto". Comecei a estudar e o pessoal: "nossa, então pode até seguir a carreira, tem futuro, vai prestar vestibular". Então prestei vestibular para canto, passei e formei.

Quanto à formação musical das professoras, acho que elas precisam ser muito educadas na questão de voz, de afinação, porque, musicalmente, elas podem até contribuir para o estrago das vozes das crianças e dá própria voz. Muitas não têm condições nem de cantar, porque não conseguem ser firmes num andamento certo, numa pulsação correta. Acho que seria interessante se, em termos de conteúdo, isso fosse trabalhado com elas, porque a gente vê professoras que não têm coordenação e estão trabalhando com coordenação dia-a-dia, com crianças de Educação Infantil e até mesmo de 1ª série, no ciclo de alfabetização. Não têm coordenação para elas mesmas, escrevem no quadro, "tudo torto", acho que até nisso a música contribuiria, nessas atividades, na aquisição da coordenação motora grossa.

Regina

A minha tia dava aula de acordeão, era vizinha de casa. Eu ia para lá e ficava entre ela e a aluna, ela perguntava as notas e eu respondia. Então ela se viu "meio que na obrigação" de me introduzir literalmente no aprendizado musical. Tinha cinco anos, quando aprendi a tocar acordeão. Tinha aula com a minha tia, mas a dona Odete era quem fazia os recitais, participei de várias apresentações com ela. Depois, acordeão virou um instrumento "brega", ninguém tocava, inclusive era, o que? "Demodê"? Ninguém queria ser acordionista. O auge era o piano. Fui fazer aula de piano com a mãe da minha madrinha, dona Olga Moreira, que morava lá perto de casa, era excelente professora. De lá fui para o Conservatório de Uberaba e depois, ao longo da vida, é que fui para a Universidade.

Quando éramos meninos, nós três tocávamos: o Ricardo tocava acordeão, o Rona<sup>18</sup> estudou violão e eu, o acordeão. Depois, as meninas<sup>19</sup> estudaram piano com o Sílvio, ele vinha de Ribeirão Preto, onde morava, ficava hospedado lá em casa. Nós fomos, algumas vezes, ter aula com ele em Ribeirão, piano de cauda, numa sala de vidro... Foi ele quem nos levou para o

<sup>18</sup> Ricardo e Rona (Ronaldo) são irmãos de Regina.

<sup>19</sup> "As meninas" referem-se às suas três irmãs.

Conservatório de Uberaba. Nós éramos quatro, fomos uma vez por semana, tínhamos todas as aulas, num dia só, depois fui para Belo Horizonte. Era a única escola de música que existia na região, "sala" professor, não existia faculdade de Música.

O violão fazia parte da juventude, seresta, servia para as noitadas, era eu quem tocava nas serenatas dos rapazes, que vergonha... Nas serenatas, cantávamos MPB, as músicas mais lentas, algumas de Roberto Carlos, "Gatinha manhosa", e MPB mesmo, Chico, Luis Vieira, Milton, Tom. Fiz aula um tempo, não me lembro quanto, porque depois fui para Belo Horizonte. A mamãe começou a tocar piano quando era menina, mas não continuou. Ela estudou agora, depois dos filhos criados, teclado e bandolim. O papai canta muito, sempre cantou, gosta. Então, foi num ambiente, assim, musical, que fui criada, eu conheço praticamente todas as marchinhas de carnaval e também as valsas de seresta, essas valsas antigas, porque eles cantavam sempre. Tinham grupos de seresta e cantavam em festas, aniversários.

Na escola, tive aula de Música com a dona Odete. Não me lembro muito, lembro que tínhamos que ir à tarde e que fazíamos prova de solfejo, me lembro de...<sup>20</sup> Pode-se criticar o Villa-Lobos, mas acho que, certo ou errado, ele foi responsável por uma grande parcela de música na escola, de plantar a semente que frutificou depois, através do Canto Orfeônico. É uma coisa que hoje a gente critica, mas que tem realmente o seu valor. Lembro-me de fazer solfejo na escola. Essa parte me marcou, eu vejo a sala, fomos à tarde e marcávamos solfejo, aquele tipo Bona, o Bona<sup>21</sup> fazia parte! Solfejo melódico, não era rítmico não. A gente lia o Bona, agora que eu, puxando lá na mem..., devíamos fazer prova porque me lembro de estudar no Bona, cantando. Nessa época, já fazia Ginásio, fiz Primário, no Raul Soares, fui para o Colégio Sagrado Coração de Jesus cursar o ginásio<sup>22</sup>. Mas não foram, também, em todas as séries, deve ter sido as primeiras e logo "caiu". No Raul Soares, tinha muita apresentação, tanto de Teatro quanto apresentações musicais. As apresentações eram um estilo da época, vamos dizer assim, os hinos apresentações religiosas e jograis. Lembro de fazer parte, principalmente, na escola católica, tinham os cantos religiosos e jograis. Lembro de cantar: "Tu não te lembras da casinha pequenina", em uma apresentação, deveria ser para datas comemorativas ou formatura.

Sempre gostei de trabalhar com criança e trabalhei, desde o início, intuitivamente, com canções da cultura popular. Agora, a escola sempre vem acrescentar, claro. Diante da vivência, fazemos uma seleção daquilo que achamos que funciona e o que não funciona, o que dá certo ou o que não condiz com aquilo que trabalhamos, esse tipo de seleção fazemos ao longo da vida. A experiência conta muito e através dela sabemos o que vai dar certo e o que não dá.

Comecei a trabalhar com recreação, em Belo Horizonte, procurei jogos, histórias cantadas. Convivi com uma pessoa com quem trabalhei que sempre criava alguma coisa para determinada ocasião. Por exemplo, aquela história dos "Três porquinhos" que eu canto: "palhaço quis fazer" e [cantado], é dela, ela pegou aquela música do Roberto Carlos: "eu ontem fui à festa" [cantado] e adaptou a letra. Talvez, nem tenha sido ela, talvez, tenha sido eu que, ao longo desse tempo andei mudando, hoje, ela não vai bater exatamente com a canção original. Ela tinha uma preocupação de criar para todas as ocasiões, vamos dizer assim, de não pegar o que estava pronto. Foi uma excelente professora para mim, embora tenha tido pouquíssima convivência com ela, aprendi a partir disso: se a letra não está certa ou não se adapta, pode ser trocada, se a música tem determinados lugares que não são adaptáveis, pode ser mudada. Recreação era a musicalização, só que eu trabalhava com canções. Na verdade era o que faço hoje, porque não se começa dando símbolos, se começa com vivência musical e era o que eu fazia. Musicalizava sem ter essa consciência, agora que estou pensando nisso, eram brincadeiras, cantigas de roda, cânones, histórias cantadas, sonorizadas. Trabalhei em duas escolas em Belo Horizonte, só Pré-Escola. Foi motivada por isso que montei a minha<sup>23</sup>.

A parte de músicas e brincadeiras era minha, fazia parte do plano, quando não dava, ensinava para a professora fazer. Já era determinado: "o que é que a gente vai cantar esse

<sup>20</sup> Regina faz um gesto de regência, compasso quaternário.

<sup>21</sup> Regina refere-se ao livro: BONA, P. Método completo: para divisão. Rio de Janeiro: GMC Editora. Sua surpresa, ao se lembrar de ter estudado Música na escola, "no Bona", ocorreu por ter estudado este livro, também, durante os anos de Graduação em Música.

<sup>22</sup> Década de sessenta, mais ou menos entre 1962 e 1965.

<sup>23</sup> Regina foi proprietária de uma escola de Educação Infantil denominada Jardim do Sonho.

mês?”. Claro que se for ver sob a ótica atual e o que a gente já vivenciou nesse tempo, seria feito de outro jeito, mas acho que a base seria a mesma. Quando fiz a minha Monografia<sup>24</sup>, até ficava envergonhada de dizer que “tal música você canta com esses gestos”, a Soninha sempre teve a preocupação de deixar que a criança crie os gestos, mas sempre cantei com gestos determinados antecipadamente. Se fosse começar de novo, hoje, faria de uma outra forma, em determinados aspectos, mas manteria a preocupação de levar a criança a cantar sempre, em cada ocasião, a toda hora. Tanto que aqueles depoimentos<sup>25</sup> têm muito disso: “eu lembro até hoje”, “eu canto para os meus filhos”.

*[Sobre formação musical para professoras]: Não é um treinamento que faz de alguém um especialista, supriria, a princípio, a necessidade, mas não acho que seja a solução. É preciso alguém com formação mesmo para trabalhar na escola e acho que há demanda e há oferta, que há professor de Música em número suficiente para atender todas as escolas, é só o Estado querer levar essas pessoas para lá.*

## 1.2. Formação familiar e escolar

Observamos especialmente nos relatos das professoras Bel, Cátia e Regina, como os pais (curiosamente mais do que as mães), marcaram a vida musical da infância dessas professoras, contribuindo para que se constituísse e fortalecesse o gosto por música e o trabalho, com esta linguagem, para seus alunos. Como exemplo, podemos recordar que Bel narra o modo como seu pai, chamava os filhos, cantando e pedindo que eles respondessem cantando. Cátia narra o gosto por ouvir seu pai em ensaios e apresentações da banda em que atuava como músico. Fala, também, sobre o ouvir músicas, em sua casa, tocadas por seu pai, avós e tios. A professora Regina caracteriza o ambiente familiar, como musical, no qual pai, mãe, irmãos, irmãs, madrinha e amigos, instrumentistas ou não, ouviam e cantavam músicas com frequência. Tardif e Raymond nos auxiliam a compreender a influência dessa formação familiar:

a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino [...] Acrescentam-se a isso, também, experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de outras atividades extra-escolares ou outras (atividades coletivas: esportes, teatro etc.). (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.219)

Num estudo sobre formação musical de professoras, Targas (2002, p.2) aborda esta questão: “de alguma forma, todas as professoras tiveram oportunidade de travar contato com a música, ao longo da vida, ainda que de formas diferentes”. Compreendemos, assim, que as práticas musicais familiares caracterizam-se como uma “formação não formal”, porque não é

<sup>24</sup> Regina está se referindo à sua Monografia de final de curso – Graduação em Música/UFU, sob orientação da Profa. Dra. Sônia Ribeiro.

<sup>25</sup> Regina está se referindo a depoimentos escritos de ex-alunos/as de sua escola, utilizados em sua Monografia.

escolar, mas cujo papel não pode ser negligenciado, quando buscamos refletir sobre a maneira como as professoras trabalham com Música, no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à formação escolar, destacamos das narrativas várias experiências por que passaram as/os professoras/es, não apenas com Música, mas também com as demais áreas de Arte. Bel, por exemplo, fala sobre suas experiências com canto, com a prática em ouvir músicas e brincar no recreio, ouvir as freiras, tocando piano e acordeão, cantar no coral da Igreja e das aulas de teoria musical. Karin aborda suas experiências colorindo desenhos e tracejando, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Regina, por sua vez, recorda-se dos cantos religiosos, dos jograis e das apresentações, provavelmente, em festas das datas comemorativas ou formaturas. Já nas séries finais do Ensino Fundamental, lembra-se das aulas de Música, com suas provas de solfejos melódicos.

O professor César recorda-se, cantando, das músicas do palhaço Carequinha, a quem ouvia nos anos de Educação Infantil e também das músicas das Festas juninas. Recorda-se dos trabalhos manuais entregues aos pais, nas comemorações pelo Dia das Mães e Dia dos Pais, bem como das folhas mimeografadas com os trabalhos artísticos feitos com lápis de cor, giz de cera, colagem com papel. Lembra-se, ainda, do professor “muito carrasco” de Desenho, durante os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) que exigia dos alunos cópias exatas do modelo proposto no livro e dos desenhos com transferidor, compasso, esquadro e régua normógrafa. Este professor avalia, negativamente, esta última experiência, chamando a atenção para a não continuidade do trabalho feito nos anos iniciais, este sim, que permitia o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Vale a pena registrar, ainda que não “pertencamos” à área específica das Artes Visuais e o desenho não seja nosso objeto de estudos, que os pesquisadores deste campo abordam que as aulas de Desenho estão na origem da disciplina Arte nas escolas, não apenas nas práticas dos professores, mas, também, nas legislações específicas. Nesse sentido, buscamos, no PCN-Arte, uma afirmação que ilustra e justifica a narrativa de César:

Na primeira metade do século XX [...] os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. A disciplina Desenho [...] era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho. (PCN-Arte, 2000, p.25)

Informamos, também, que, apesar das práticas com o uso de folhas mimeografadas e de cópias exatas de modelos preestabelecidos já terem sido amplamente revistas e mesmo criticadas, continuam recorrentes nas escolas atuais. Também nos PCN-Arte (2000, p.31), encontramos esta afirmação: “Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem [...]”.

Os exemplos destacados mostram, ainda, as práticas musicais desenvolvidas nas escolas por professoras/es especialistas e não especialistas em Música. O que não podemos inferir é se estas/es professoras/es, não especialistas, possuíam ou não alguma formação musical para o trabalho com esta área. De qualquer forma, consideramos que práticas como estas contribuíram para a formação artístico-musical das/es narradoras/es e tiveram influências sobre sua atuação profissional com Música.

Ainda com relação à formação musical escolar, é cabível que se ressaltem os estudos de Música, com professores específicos, quer em aulas particulares, como no caso de César e Regina – ambos no estudo de piano – quer em escolas especializadas, como os Conservatórios – César com canto, Regina com piano e Karin com violão e bateria. César e Regina, como grande parte dos professores de Música, iniciaram seus estudos nesta área, desde a infância.

Em nossa compreensão, portanto, consideramos que/as formações familiar e escolar, ainda que não formais, propiciam uma vivência com a Música que, se não pode ser considerada suficiente, também não pode ser ignorada, na medida em que as professoras se utilizam de elementos de conhecimentos musicais adquiridos nestas instâncias, em seu trabalho escolar.

### 1.3. Formação universitária

Destacamos, nesta seção, a formação musical recebida nos anos de Graduação. Abordar a questão dos saberes musicais, bem como das demais modalidades artísticas remete-nos, quase que de imediato, à questão da formação, em nível universitário, necessária à atuação com estas linguagens, a qual foi, muitas vezes, negligenciada, nos cursos de formação docente, inicial e continuada, presenciais ou à distância, freqüentados pelas professoras: Pedagogia, Procap 1 e Veredas. No entanto, é importante que se diga que esse trabalho, apesar de tangenciar o campo da formação docente (inclusive porque as/os professoras/es comentam a questão) não objetiva aprofundar as reflexões a esse respeito, uma vez que existem pesquisas direcionadas



exclusivamente para esse foco. Portanto, as considerações que se seguem visam, apenas, a apontar alguns elementos que poderão contribuir para discussões mais aprofundadas.

De maneira diversa de algumas experiências no campo da formação musical de professoras<sup>26</sup>, as professoras Bel, Cátia e Karin foram unânimes em afirmar que não tiveram em seus cursos de formação universitária – Pedagogia e Veredas – disciplinas que visassem à preparação para o trabalho com as modalidades da área de Arte. Apenas a professora Cátia refere-se a uma experiência ocorrida na disciplina Prática de Ensino, em que as alunas estudaram os PCNs e, dentre eles, o volume destinado à Arte, no qual Cátia fez um trabalho, justamente, sobre a área de Música. Em trabalho recentemente publicado, Figueiredo pesquisou cursos de Pedagogia, em dezenove universidades da região sul e sudeste do Brasil. Segundo este autor,

Todas as universidades estão envolvidas na questão da legislação discutindo os novos documentos. No entanto a maioria das instituições ainda não incluiu questões das artes porque *há outras prioridades*. O que se constata é que pouco ou nada mudou nos cursos de pedagogia com relação ao ensino de artes depois da nova legislação. Os professores de artes entrevistados estão discutindo a legislação em suas disciplinas, mas muitos deles não têm conseguido modificar procedimentos arraigados e formas de pensar que ainda mantêm as artes num plano bastante secundário. (FIGUEIREDO, 2003, p.3-4).

A questão da formação musical das professoras, em nível universitário, está presente, também, nos documentos curriculares oficiais, para a área de Arte – RCNs e PCN-Arte. Nos RCNs, pode ser observada nos dois pequenos trechos que descrevemos a seguir:

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo [...] (RCNs, 1998, p.67)

É importante desenvolver nas crianças atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais, de valorização da voz humana e do corpo como materiais expressivos. Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes. (RCNs, 1998, p.68)

De fato, o que se observa, na maioria das instituições infantis, é a atuação de profissionais com pouca ou nenhuma formação musical universitária, como apontam os RCNs. No entanto,

<sup>26</sup> “No Brasil, alguns trabalhos produzidos sobre a formação musical de professores não especialistas em música estão expressos em: Bellochio (1999; 2000; 2001); Torres; Souza (1999); Coelho de Souza; Mello (1999); Maffioletti (1998; 2000); Mateiro et al (1998); Joly (1998); Torres (1998); Coelho de Souza (1994); Figueiredo (2001)” (Bellochio, 2002, p.43).

consideramos a postura de “disponibilidade” e “trabalho pessoal consigo mesmo” insuficiente e de difícil realização, desprovidas de uma preparação que contemple a formação profissional das professoras que trabalham neste nível de ensino.

Com relação ao segundo trecho, há uma afirmação que se assemelha a um dado trazido por César, para quem as professoras “precisam ser muito educadas na questão de voz, de afinação, porque, musicalmente, elas podem até contribuir para o estrago das vozes das crianças e da própria voz”. A associação entre a formação musical necessária das professoras e o cuidado vocal impele-nos ao período em que a Música estava presente nas escolas, na modalidade do Canto Orfeônico que, conforme Oliveira (2002, p.166) tinha, dentre outros objetivos, aquele que se refere a aspectos higienistas: cuidados com a voz e com a respiração.

No texto do PCN-Arte, encontram-se trechos sobre a formação artística necessária às professoras. A proposição de amplos e complexos objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental, presentes neste documento, como “expressar e saber comunicar-se em artes [...] interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes [...] compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista [...]” (PCN-Arte, 2000, p.53-54); também nos fizeram questionar: compreenderia as propostas deste documento uma professora com, praticamente, nenhuma formação universitária em Música, já que esta formação, pelo menos inicial, ocorre, geralmente, em cursos de Pedagogia, nos quais quase não se encontram disciplinas que visam à formação artística das professoras? Bellochio apresenta, claramente, essa questão:

Em que medida “os futuros professores, não especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência em SIEF<sup>27</sup>, têm tido em seu processo de formação profissional, a possibilidade de aprofundar aprendizados acerca da música e do ensino de Música na escola?” (BELLOCHIO, 2000, p.1-2)

A exigência do PCN-Arte que recai sobre as professoras, para que realizem um trabalho de qualidade com o ensino de Arte em geral, e de Música, em particular, é bastante significativa. No final das concepções sobre o ensino e a aprendizagem em Arte, o texto enfatiza que:

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. (PCN-Arte, 2000, p.51)

<sup>27</sup> A autora utiliza a sigla SIEF para designar os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O termo “capacitação” já foi bastante questionado no campo da Educação, pois poderia fazer supor que, se as professoras precisam ser “capacitadas”, é porque são “incapazes”, o que seria uma afirmação absurda e ofensiva. No entanto, num outro trecho, o texto é claro em considerar que as professoras não têm “vivenciado uma formação mais acurada nesta área [...]” (PCN-Arte, 2000, p.57). A falta de formação específica, também, é abordada por autoras/es do campo da Educação Musical, como Penna, por exemplo:

Mas quem trabalha com arte nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costuma atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo da professora de classe. [...] os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª a 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas. (PENNA, 2003, p.5-6)

Nas narrativas, encontramos posições favoráveis à formação musical em nível superior. Para a professora Cátia, o conteúdo de uma disciplina que considerasse a formação para o trabalho com Música nas escolas, deveria contemplar uma preparação, pelo menos, básica: “Acredito que deveria haver uma preparação, para que o professor pudesse trabalhar a Música dentro da sala, mesmo que fosse uma preparação básica, um semestre, um bimestre, ou mensal”.

A posição do professor César mostra sua preocupação com a questão da afinação e, baseando-se em suas observações e experiências, com cursos e oficinas de Educação Musical para professoras, afirma que “muitas não têm condições nem de cantar, porque não conseguem ser firmes num andamento certo, numa pulsação correta”. Para a professora Regina, o trabalho com Música deve ser realizado pelo professor de Música: “É preciso alguém com formação, mesmo para trabalhar na escola e acho que há demanda e há oferta, que há professor de Música em número suficiente, para atender a todas as escolas, é só o Estado querer levar essas pessoas para lá”. Com relação à sua formação musical universitária, bem como à de César, ocorre o extremo oposto à formação das professoras, pois são graduados em Licenciatura em Música. Cabe, aqui, uma comparação com dados de pesquisa de Penna (Penna, 2001a, 2003), a respeito da formação dos professores de Arte atuantes nas escolas das redes públicas das cidades que compõem a ‘grande João Pessoa’, na Paraíba. Essa autora informa que, num total de 186 professores de Arte do Ensino Fundamental, apenas nove, ou seja, 4,8% possuem formação em Música, pois:

a maioria dos professores nas escolas é licenciada em Educação Artística – quando têm formação específica. Mesmo no caso das licenciaturas plenas – mais

aprofundadas que as licenciaturas curtas, incluindo a habilitação em uma linguagem artística específica –, boa parte do currículo ainda tem uma perspectiva polivalente, e diversas análises indicam deficiências neste modelo de formação. (PENNA, 2001a, p.9)

Marquemos, inicialmente, uma grande diferença entre nossas pesquisas. Penna refere-se a professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e nós, aludimos professores atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra diferença poderia ser a de “extensão” da pesquisa, uma vez que Penna buscou informações junto a todos os professores de Arte das cidades pesquisadas e nós, junto a dois professores de Música. Ainda assim, podemos acrescentar a informação de que, na cidade de Araguari-MG (que possui cerca de 100 mil habitantes), existem oito escolas particulares de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem professores ministrando aulas de musicalização, a maioria deles com Graduação em Música e os demais, com formação musical em Conservatórios ou com práticas e experiências diversificadas, como a participação em grupos ou conjuntos musicais. Chamamos a atenção para este fato devido à proximidade desta cidade com Uberlândia-MG (30 km) que possui na sua Universidade Federal, um curso de graduação em Música<sup>28</sup> – Licenciatura e Bacharelado. Ainda assim, ressaltamos a importância de que sejam realizadas mais pesquisas, como as de mapeamento, por exemplo, que procurem pelas informações a respeito da presença e atuação de professores de Música, nas escolas públicas e particulares, da cidade e região.

Para finalizar a discussão sobre a formação universitária das professoras e professores de Música, é preciso considerar a argumentação de muitos autores do campo da Educação Musical, sobre a necessidade de que o trabalho com Música seja realizado pelos professores especialistas, cujo conhecimento sobre o fazer musical é mais aprofundado que o das professoras. Esses autores defendem que o ensino de Música seja realizado por especialistas, ou por professoras que possuam uma formação adequada. A respeito dessa questão, a professora Bel, por exemplo, considera que:

é mais importante olhar o lado do lúdico, do prazeroso. A minha participação é a boa vontade e o gostar, não me interessa se estão achando que canto bonito ou feio, eu canto, as crianças cantam e nós mandamos ver! Não sei se o pessoal acha que quando fala em Música tem que ser cantor ou músico, acho que o pessoal “vê por aí”, eu não “vejo por aí”. (Bel)

<sup>28</sup> A denominação do curso de Graduação destes professores é Graduação em Educação Artística com habilitação em Música.

É interessante notar como esta professora, ao afirmar que “não entende de música”, confirma a suposição corrente de que, entender Música significa ser cantor, instrumentista ou ter um domínio sobre o código musical. De certa forma, essa consideração equivale a dizer que citada área deverá ser ministrada por professores especialistas. Num sentido similar, esclarece Figueiredo:

Há os que defendem a presença do especialista como um profissional com mais conteúdo para atuar nas SIEF, considerando o professor generalista incapaz de desenvolver certas áreas. Há os que defendem que o generalista é o profissional com mais competência para o desenvolvimento de uma formação integral, condizente com a natureza psicológica da criança dos primeiros anos escolares. Professores especialistas nas séries iniciais são criticados por estabelecerem fragmentações indesejadas, embora vários sistemas de ensino contratem especialistas para algumas áreas nas SIEF. Por outro lado, muitos professores generalistas não incluem certas áreas em sua prática por se sentirem despreparados, preferindo o professor especialista para áreas específicas. (FIGUEIREDO, 2003, p.1)

Para Penna:

Na falta da formação específica, [o] trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das referências a respeito podem se referir a práticas sem cunho propriamente musical, abordando conteúdos apenas relacionados à música – como, por exemplo, atividades de interpretação de letras de canções, que são correntes no ensino médio. (PENNA, 2003, p.10)

Esse trabalho com letras de canções, exemplificado por Penna, poderá ser verificado nas narrativas das práticas musicais desempenhadas pelas professoras colaboradoras desta pesquisa. No terceiro e último capítulo, voltaremos a abordar essa questão, quando, então, refletiremos sobre o trabalho colaborativo entre ambos: professoras e especialistas. No momento, apenas reiteramos que nossa posição visa a focalizar a dualidade: professoras × professores de Música, sob um ângulo que considera ambos possuírem saberes – ainda que em níveis diferentes – e desempenharem práticas – ainda que diversificadas – sobre/de ensinos de Música nas escolas.

Lembremos, finalmente, que: “Em se tratando de formação musical de professores unidocentes, as vivências musicais junto ao curso são relevantes, pois abrem a possibilidade concreta de entender que não são amusicais” (Bellochio, 2001a, p.21). Segundo Nóvoa:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais,

permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p.25)

Por isso, é interessante que os programas de formação docente considerem que a formação musical, como a de outras áreas, não ocorre apenas nos cursos universitários, mas também se dá ao longo da vida e em diferentes espaços sócio-culturais. Reiteramos, portanto, que os saberes musicais, adquiridos ao longo da trajetória familiar e escolar, poderão fazer parte dos processos de formação universitária – inicial e continuada – dos profissionais da educação escolar.

## 2. O Projeto Música na Escola

Nos anos de 1997 e 1998, o Estado de Minas Gerais, por meio de sua Secretaria de Educação, escolheu a modalidade *ensino de Música* como componente curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ser realizado pelas próprias professoras, participantes de um curso muito rápido, ministrado por especialistas de Belo Horizonte e dos Conservatórios públicos mineiros, escolas de Música e Artes, localizadas em doze cidades<sup>29</sup> do Estado.

A valorização da aquisição da linguagem musical, mediante elementos como pulso, apoio, ritmo real, timbre, intensidade, altura e duração, bem como do trabalho com canções, jogos e brincadeiras folclóricas e infantis, figurava entre os objetivos centrais do *Projeto* que se realizaram nas “ênfases” (espécie de disciplinas, ou maneira de estruturar e distribuir os conteúdos): Musicalização e Memória. Esta última foi abordada através da “[...] integração da escola com a comunidade e a família. Por isso, foi dada especial atenção à Memória Musical dos professores participantes e da comunidade, como fonte de referência para os jogos musicais e o processo de alfabetização” (ROSA, 2001, p. 13). Esse conteúdo compõe o material confeccionado e utilizado nas aulas e distribuído aos/às formadores/as (dos Conservatórios) e às professoras cursistas (das escolas), num denominado *kit* que contém um CD e cinco livros: *Livro das canções*, *Livro dos jogos*, *Livro de textos*, *Livro dos instrumentos* e *Livro do professor*.

A execução do *Projeto* coube a uma equipe de professores/músicos, vinculados à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com atuação no ensino de Música em escolas públicas e privadas, desde a década de 60. Em 1997, foi realizado um Projeto piloto para a

<sup>29</sup> Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rey, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco.

musicalização de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuavam em escolas da rede pública de Belo Horizonte, tendo sido ampliado para as doze cidades, onde se localizam os Conservatórios Estaduais de Música, em 1998.

A exemplo de outros programas financiados, controlados e avaliados pelo Banco Mundial, o *Música na Escola* foi estruturado com o efeito cascata. Comparando-se tal efeito à imagem de uma pirâmide, o vértice comum era formado por uma equipe de Belo Horizonte, composta por músicos e professores/as convidados/as, todos com vasta experiência acadêmica e científica, com os quais obtivemos, além do treinamento sobre o *kit* de material, uma formação musical continuada, para seis professores/as de cada Conservatório, “segundo escalão” do *Projeto*. Destes/as, com o auxílio de monitores/as (alunos/as dos Conservatórios), as atividades aprendidas eram “repassadas” àquelas professoras da rede estadual e algumas da municipal, na base da pirâmide, que se dispuseram a frequentar o curso, já que o mesmo não foi obrigatório.

Este “repasso”, nos Conservatórios, ocorreu no primeiro semestre letivo de 1998 e, no segundo semestre, as professoras praticaram essas aulas/atividades com seus alunos, com o acompanhamento de seus treinadores, ou seja, os/as professores/as e monitores/as dos Conservatórios permaneciam junto às professoras enquanto estas realizavam as atividades com as crianças, auxiliando e, muitas vezes, tomando a frente desse trabalho. A falta de autonomia dos/as professores/as dos Conservatórios e das professoras das demais escolas, já que a aula de Música era “triplamente treinada”: 1) *Belo Horizonte* » *conservatórios*; 2) *conservatórios* » *professoras* e 3) *professoras* » *alunos*, demonstrou a falta de controle de grande parte dos profissionais envolvidos sobre as etapas do processo do trabalho. Esta “execução de ações planejadas por outros”, aliás, encontra-se em outros projetos de formação e atuação docente, como podemos observar no comentário de Vargas, discutindo a implementação de um Projeto sobre ciclos de aprendizagem:

Para a implantação dessa prática pedagógica, requer um envolvimento do professor no planejamento de suas ações, e não simplesmente execução de ações planejadas por outros. É preciso que ele seja co-autor dos processos de mudanças, que seja comprometido capaz de repensar sua prática numa ação reflexiva. (VARGAS, 2003, p.6)

Isso não significa dizer que o *Projeto* representou pouco na vida ou formação das professoras, uma vez que os significados que atribuem às suas experiências são diversos. Muitas delas participaram e envolveram-se bastante com os jogos, canções e brincadeiras que aprendiam e com os que recordavam de suas infâncias, tendo desenvolvido muito bem as aulas de Música

com seus alunos. No entanto, seguramente, este modelo não “garantiu” que houvesse uma apropriação significativa dos elementos componentes de musicalização: rítmicos, melódicos e estruturais, tendo havido não uma *formação musical* do Projeto para essas professoras, mas, apenas, o *treinamento* de atividades a serem reproduzidas.

Nas narrativas, cursistas e professores recordam suas participações e fazem uma breve avaliação das possibilidades e limites do Projeto. Cabe frisar que nossa pesquisa não tem o objetivo de realizar uma análise desse curso, para o que seriam necessários outros instrumentos de busca e análise das informações, obtidas com todos os seus participantes, desde a equipe central, passando por professores e cursistas, até diretoras das escolas, crianças e pais. No entanto, consideramos interessante registrar as posições das/os narradoras/es a esse respeito, dado que, para muitas/os, foi um curso que contribuiu para uma formação musical em suas carreiras.

*Bel*

*Eu achei aquele projeto maravilhoso, deveria ter tido continuidade, mas foi um ano só, na mudança do governo acabou. Na ocasião do Projeto, havia o professor especialista na escola, as professoras iam e trabalhavam com a gente. O Projeto foi divulgado na escola com vagas limitadas, então dei o grito: “eu quero, porque eu gosto de trabalhar assim” e a diretora deu preferência. Por sinal, ninguém estava querendo, motivei o pessoal, que estava meio apagado, fomos quatro do Bom Jesus. Enquanto as monitoras acompanharam o trabalho, as professoras da escola conseguiram caminhar, depois que terminou, elas abandonaram. A única que continua aquele estilo de trabalho sou eu, as outras não continuaram.*

*No curso, fizemos as brincadeiras, a professora começava, a gente fazia e repetia, eu era uma: “não, não aprendi, vamos fazer de novo”, porque quando você pega a turma de alunos tem que ter domínio, senão a disciplina vai para onde? Mas não chegou até o fim [até a parte de jogos e brincadeiras], ficamos somente nas músicas, não deu tempo. Tem algumas músicas que a gente nem chegou a aprender, seria repassado um vídeo, não foi entregue, uma fita que a gente nunca recebeu, só recebi aquele material impresso, é muito pouco. É um material ótimo, mas tem uma série de músicas que a gente nem ouviu, tem brincadeiras que a gente não fez, foi muito vago. Foi uma tentativa, eu achei muito válida, apesar das falhas, mas foi muito boa. Poderia ser melhor se a gente sentasse e planejasse de acordo com os conteúdos trabalhados. A professora que acompanhou levava [um instrumento] e tocava, às vezes até músicas que eu não conhecia. Não havia muita organização, era assim: “bem, o que eu vou dar hoje?”.*

*A professora do Projeto não conseguia manter minha turma, então ela sempre falava comigo: “Bel, você vem sexta-feira? Se você não vier, eu não venho, porque eu não consigo”. Mas havia uma coisa que eu gostava muito, ela não admitia escrever, os meninos cantavam e rapidinho decoravam. Mas elas faltavam muito, foi um ponto negativo, às vezes ficávamos esperando com os meninos, programávamos, eles esperavam ansiosos aquele momento: sexta-feira era a sexta-feira! Aquele dia em que não faltava ninguém. E elas, às vezes, não iam, não avisavam e nós ficávamos esperando: “não, vai chegar, vai chegar, vai chegar” e o tempo passava. Várias vezes aconteceu isso, por outro lado, era muito corrido, elas atendiam muitas escolas, todas longe umas das outras, era complicado.*

*Foi uma pena, pois começou e acabou. Pelo fato de já trabalhar com música, para mim foi enriquecedor. Acho que seria muito bom se voltasse, dando oportunidade de continuidade para aquelas que já começaram, para terminarmos. Na verdade, foi muito corrido. Seria muito bom se*



a gente tivesse novamente e com mais tempo, porque tem muita coisa para a gente aprender e trabalhar. E assessorada pelo músico ali, junto conosco. Seria bom para perceber, até mesmo crianças, com um dom para Música e poder despertá-lo. Os alunos já participam tanto, alguns poderiam ser futuros músicos, podemos, também, despertar o gosto pela Música. Eu procuro trabalhar aquelas musiquinhas que aprendemos, as que cantamos mais, que eu domino, essas estou sempre passando, tem umas gostosinhas.

### Cátia

Eu tive aula de Música, no curso de musicalização do Conservatório. Foi o Projeto. Depois, trabalhamos na escola, a musicalização. Algumas professoras da escola em que trabalho não fizeram o curso, porque não conseguiam conciliar o horário, as de 1ª a 4ª foram as que mais freqüentaram. Fui para o curso buscando qualidade e engrandecimento profissional, mas o engrandecimento foi além do profissional, muito além. Foi um momento de crescimento, amadurecimento, não só profissional como pessoal e, também, uma mudança de postura nas metodologias dentro de sala de aula.

Na escola, às vezes, acontece de alguma professora esquecer a letra de alguma música ou brincadeira, por exemplo, a Maria Madalena<sup>30</sup>. Às vezes ela esquece o jeito de pular, mas logo vem um, dois, três alunos e dizem: “não, tia, então vamos” e eles mesmos fazem, revendo, “na memória da gente”, como é feita a brincadeira. Acho que deveria ter outro projeto, envolvendo os professores, até mesmo a comunidade e os alunos.

### Karin

O Projeto nem foi estendido a mim, porque eu trabalhava em escola particular, mas como teve uma abertura para que pudéssemos participar<sup>31</sup>, fui e gostei muito, muito mesmo. O Projeto me mostrou vários caminhos com que eu podia trabalhar uma coisa muito simples, que é essa musiquinha folclórica que a gente aprende. A gente conhecia a música, mas nunca tinha visto trabalhar daquela forma. A gente não sabia como brincar, como aprender dentro delas, por isso achei muito interessante o Projeto, inclusive em todas as aulas eu estava presente, por satisfação de estar, porque gostei muito mesmo.

Geralmente, não escolhia um horário específico para trabalhar as atividades. Não fazia no início da aula, porque já tinha um roteiro mais elaborado para aproveitar o descanso dos meninos. Como eles chegavam descansados, o rendimento da aula era maior. Esperava passar aquele período e aplicava. Quando via que os alunos começavam a ficar sem atenção, cansados, antes do recreio, depois do recreio, ou mais no finalzinho da aula. Mas nem todo dia. Em algumas ocasiões, trabalhava todo dia com eles, quando terminavam alguma atividade e antes de passarem para uma próxima. Quando via que o desenvolvimento da sala estava mais... “rendoso”, vamos dizer assim, trabalhava mais aquilo que eles já estavam “no pique”, do que parar para fazer, mas sempre estava aplicando.

Acho que não deveria ter terminado, porque num ano só, a gente vê, a gente gosta, mas com o passar do tempo, muita coisa a gente vai esquecendo. O que aprendia no Projeto, trabalhava com os meus alunos em sala, eles gostavam de fazer as atividades. Uma delas, que não esqueço, é a do Camaleão<sup>32</sup>, virou uma bagunça dentro da sala, todo mundo caiu e eu: “não,

<sup>30</sup> Brincadeira cantada, trabalhada durante o curso.

<sup>31</sup> O *Música na Escola* foi destinado a professoras da rede pública de ensino: municipal e estadual. No entanto, em Araguari, houve uma concessão para que as professoras do Colégio Sagrado Coração de Jesus participassem, em troca do empréstimo de salas de aula do Colégio, para a realização das aulas do curso.

<sup>32</sup> Brincadeira cantada trabalhada durante o curso. Na gravação de uma fita de vídeo, realizada em várias escolas onde o Projeto foi desenvolvido, no final de 1998, esta foi uma das brincadeiras que mais apareceram. Costumamos dizer que *Camaleão* é uma das “campeãs de audiência” nas escolas!



formação musical. É interessante notar, considerando apenas cinco entrevistas, a diversidade com que o curso foi apreendido e praticado pelas professoras. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de que outras pesquisas realizem análises sobre o desenvolvimento do *Projeto*, dado o dinamismo com que professoras e professores de Música trabalharam um curso, cuja homogeneidade, aparentemente, poderia estar garantida pelo caráter de treinamento.

Esse caráter constitui-se, a nosso ver, no ponto nevrálgico do *Projeto*. Em primeiro lugar porque chamamos de formação musical aos saberes musicais familiares e escolares e não apenas àqueles adquiridos em escolas especializadas ou disciplinas dos cursos de formação docente universitária, como Pedagogia, por exemplo. Como vimos, o curso não levou em consideração esses saberes, nem os dos professores de Música dos Conservatórios e nem das professoras das escolas. Atribuímos tal desconsideração ao fato de o curso ter sido estruturado, conforme as características de programas de formação docente, inspirados e “baseados” no modelo que, alguns autores, atribuem à racionalidade técnica. Santos *et al* afirmam que:

A racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista [...] (Schön, 1992). [...] defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos, desconsiderando o saber dos professores construídos ao longo de sua trajetória profissional. Uma crítica a este tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação, pois nesta perspectiva de trabalho não se admite novas formas de ensinar e de estabelecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor cristalice conhecimentos sem enriquecer ou questionar o trabalho realizado. (SANTOS *et al*, 2002, p.3)

Consideramos este trecho bastante esclarecedor e adequado para discutirmos o modo como os saberes musicais docentes não foram abordados durante o curso, inclusive suas posições com relação à formação musical, que consideram necessária para professoras. Na ocasião em que se desenvolveu o curso, não sabíamos “quem eram, o que sabiam e o que faziam”. Tínhamos, apenas, as informações sobre em que escolas e séries atuavam e algumas noções sobre as dificuldades que enfrentavam, ao procurarem trabalhar as atividades propostas. É certo que algumas até mesmo nos surpreenderam, ao demonstrarem um certo domínio sobre o fazer musical em um curso tão rápido e tão rigidamente estruturado e realizado. Teriam sido essas as de formação musical familiar e escolar do que aquelas que apresentavam maiores dificuldades? A respeito da importância, em considerar “quem são” as/os professoras/es e “quais são” suas práticas para as/os quais são direcionados os programas de formação musical, afirmam Del Ben e Hentschke:

as reformas e políticas educacionais e/ou curriculares não deveriam ignorar os professores, que são os protagonistas dos processos de ensino. Propostas e diretrizes poderão tornar-se pouco relevantes se não forem capazes de contemplar as características, necessidades e desafios que constituem as realidades do ensino de música nas escolas. Se construídas “de cima para baixo”, excluindo aqueles que diretamente constroem e reconstróem as práticas escolares, correm o risco de não serem implementadas ou de funcionarem somente como um controlador externo daquilo que acontece nas salas de aula. (DEL BEN; HENTSCHKE, 2002, p.56)

As práticas musicais que as professoras desempenhavam em suas classes, também foram desconsideradas durante o curso. Vários autores, como Tardif (2000), Nóvoa (1992) e Schön (2000), destacam a importância da prática na formação do professor, uma vez que a reflexão *na* e *sobre a* prática e sobre o fazer docente, conferem conhecimentos, saberes que irão proporcionar transformações, novos questionamentos e novas reflexões. A formação docente tem sido proposta como um campo em que os saberes são construídos na relação entre teoria e prática, sendo dada à prática um papel antes relegado a um segundo plano.

Ainda a respeito de práticas, também aprendemos que o curso desconheceu a diversidade com que as professoras desenvolveram as aulas de Música, em suas turmas. Várias dessas aulas foram assistidas (no sentido de vistas e de prestar assistência) pelas/os professoras/es e monitoras/es dos Conservatórios, mas naquelas em que estes profissionais não estiveram presentes, talvez a rigidez do treinamento tenha sido rompida. Retomamos um trecho da narrativa de Karin que nos fez refletir sobre esta questão:

Geralmente não escolhia um horário específico para trabalhar as atividades. Não as fazia no início da aula porque já tinha um roteiro mais elaborado para aproveitar o descanso dos meninos. Como eles chegavam descansados, o rendimento da aula era maior. Esperava passar aquele período e aplicava, quando via que os alunos começavam a ficar sem atenção, cansados, antes do recreio, depois do recreio, ou mais no finalzinho da aula. Mas nem todo dia. Em algumas ocasiões, trabalhava todo dia com eles, quando terminavam alguma atividade e antes de passarem para uma próxima. Mas quando via que o desenvolvimento da sala estava mais... “rendoso”, vamos dizer assim, trabalhava mais aquilo em que eles já estavam “no pique”, do que parar para fazer, mas sempre estava aplicando.  
(Karin)

Consideramos que o curso, dado o seu caráter de treinamento, caminhou num sentido oposto ao das propostas, a respeito da formação docente reflexiva *na* e *sobre a* prática profissional. Porém este fato não minimiza, a nosso ver, a importância que desempenhou na formação musical das/es professoras/es, uma vez que estamos delineando esta formação num amplo leque de situações, em que as/os mesmas/os são “expostos ao contato” com Música. Transcrevemos, como uma síntese dos argumentos apresentados até o momento das

considerações feitas sobre o *Projeto*, dois trechos interessantes. O primeiro, refere-se às análises de Freitas, a respeito do Curso Veredas e o segundo, às de França, avaliando que as reformas educacionais, propostas pelo governo de Minas Gerais, durante a década de 90, “não obtiveram os resultados almejados”, devido aos fatores enumerados nesta transcrição:

“Minas são muitas”: muitas regiões, necessidades, produtos, culturas, muitos povos, histórias, sofrimentos e vitórias. Com tantas caras, jeitos, montanhas e caminhos, Minas não pode trilhar por uma única vereda. Se é verdade que os componentes curriculares obrigatórios devem ser únicos, não é menos verdade que o processo de formação exige envolvimento e este só floresce no terreno da contextualização. É preciso construir espaços capazes de permitir que as festas, costumes e sotaques locais sejam mais uma possibilidade de aprendizado efetivo e significativo. Além disso, é necessário valorizar o cotidiano do professor em formação, contribuindo para o desenvolvimento de saberes e realidades mais significativos, vividos por seus educandos no dia-a-dia escolar, democratizando o espaço da sala de aula. (FREITAS *In* SANTOS *et al*, 2002, p.26)

a) A existência de problemas histórico-estruturais de natureza social, ideológica e econômica nos diversos municípios de Minas Gerais a partir de suas especificidades não poderia ser superada em tão curto tempo, fazendo com que o PROQUALIDADE não alcançasse os objetivos almejados; b) a forma pela qual os projetos foram implementados, não respeitando as diferentes realidades de Minas Gerais pode ter gerado resultados diferenciados; c) os resultados podem ter sido significativamente afetados pela não inclusão dos professores e das comunidades escolares na elaboração e participação direta nos projetos. (FRANÇA, 2002, p.2)

A análise de Freitas ajusta-se, exatamente, aos dois últimos fatores apontados por França (pontos b e c) sobre o “desrespeito” às diferentes realidades que compõem as escolas estaduais mineiras, suas professoras, seus alunos e sua comunidade, nas diversas regiões do Estado. Este fator encontra-se presente na narrativa de Cátia, que chama a atenção para a necessidade de envolvimento da comunidade e dos alunos. Esse aspecto estimula-nos às discussões em torno da questão da gestão democrática escolar, também desconsiderada no curso, que não contou com o envolvimento das famílias, como grande parte de atividades e projetos desenvolvidos nas escolas.

Para finalizar esta discussão, acreditamos ser importante frisar as considerações a respeito do término do *Projeto*. Nas narrativas de Bel, César e Regina encontramos a afirmação de que “foi um projeto político que acabou, na mudança de governo”. Seus argumentos caminham no mesmo sentido das afirmações de Vargas:

Parece que a história se repete mais uma vez. As propostas de mudança acontecem, sempre sem continuidade, pelo menos a cada troca de governo, o que provoca um clima de descrença e comodismo por parte dos profissionais das escolas. A descrença cria a cultura de descontinuidade, alimentando o imobilismo e mantendo as mesmas práticas anteriores [...] (VARGAS, 2003, p.6)

Podemos dizer que o *Música na Escola* é exemplo de um programa que contribuiu para que o ensino de Música fosse implementado nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de apenas algumas cidades do Estado. Infelizmente, após os anos de 1997 e 1998, não houve continuidade dessa iniciativa, no plano governamental, até o presente momento. Em nossas análises, não discutimos políticas públicas de execução de programas de formação ou atuação docente, mas consideramos que a “vontade política” é uma condição necessária para que se programe o ensino de Música nas escolas. A presença da Música, como disciplina escolar nos documentos oficiais, não garante sua realização nas salas de aula, por isso refletimos sobre a necessidade de haver o comprometimento, da parte de todos os envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem musical: professoras/es, demais membros da comunidade escolar e órgãos governamentais.

Após realizar considerações, a respeito do curso que promoveu as inquietações que originaram os questionamentos norteadores desta pesquisa, não poderia encerrar esta seção, sem expressar os meus sentimentos, com relação ao *Música na Escola*. Para isso, transcrevo o parágrafo inicial do texto que apresentei, por ocasião do Seminário, no qual convidei dona Bel para ser o “ponto zero” das entrevistas na pesquisa. Há outra interlocutora presente neste momento, Regina, autora da segunda frase deste texto. E, ainda que suas vozes não tenham sido chamadas diretamente, ressoam, neste trecho, César, Cátia, Karin e as/os demais professoras/es, alunas e monitoras/es deste *Projeto*.

“Música de volta à escola. Só podia ser em Minas Gerais. UAI!!!”, Cissa – Pouso Alegre.

“Há música no ar... e na escola”, Ré – Araguari.

*Estampadas em camisetas que nós, os setenta e dois professores dos Conservatórios públicos mineiros usávamos, em nossas doze cidades e, durante os nossos encontros para “treinamento”, em Belo Horizonte, estas duas frases representam bem o sentimento que tínhamos pelo Projeto Música na Escola, ou Promúsica, como era confundido por algumas professoras, que participavam, simultaneamente, do PROCAP I. Contar, brevemente, sua trajetória é rever uma época de transformações pessoais e profissionais, é repensar os problemas, as alegrias, os encontros, as brigas, a gargalhada leve, solta e deliciosa e o choro compulsivo. Lembrar os rompimentos, mas também a solidez de amizades que ali se fortificaram para sempre, transformando-se em “irmandades”. É lembrar as noites de cantoria e dança e os dias de brincadeira, embaixo de uma frondosa árvore do instituto João Pinheiro. E como não falar do abraço noturno a uma outra árvore, ao som de um canto indígena, na despedida dos quinze dias de janeiro de 1998, que passamos “confinados”: amanhecendo, anoitecendo e respirando música! Mas é, sobretudo, pensar seriamente nos desafios de uma grande idéia: a presença da música nas escolas. (SANTOS et al, 2002, p.14)*

### 3. Saberes da profissão docente

Encerramos nossa discussão sobre saberes, abordando aqueles que são desenvolvidos ao longo do exercício da profissão docente. Nosso objetivo é relacionarmos *saberes e práticas*, compreendendo o segundo termo deste par, como uma dimensão do primeiro, ou seja, as práticas como um saber, o “saber-fazer”. Refletimos, portanto, não mais sobre os saberes musicais, conforme abordamos até o momento, mas sobre os saberes desenvolvidos pelas/os professoras/es, durante sua trajetória profissional.

As pesquisas e discussões em torno dos saberes docentes têm chamado a atenção para a maneira como a escola desempenha um papel muito importante, na formação profissional dos professores. Como alunos, estamos imersos no universo da profissão docente e cercados pela atuação de profissionais de diversas áreas da educação – docência, supervisão, orientação, etc. – vivenciando o ambiente, as disciplinas, os conteúdos, as avaliações, os horários, as festas e comemorações, enfim, o espaço-tempo, diário e anual, da futura profissão. A educação escolar básica, enquanto ambiente da docência, não apenas forma os alunos nos diferentes “ramos do saber” e em tantos outros aspectos: políticos, sociais e culturais, que estarão presentes na futura atuação profissional de cada um; mas, também, realiza uma formação de fato “inicial” de um profissional específico – o professor. Nesse sentido, apontam Tardif e Raymond:

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinam provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.216-217)

Esse saber pode ser tomado como ponto de partida, sobre o qual os professores em formação acadêmica constroem e reconstróem suas concepções de ensino, aprendizagem, escola, alunos, etc. As modificações e transformações iniciadas, na Graduação, continuam ocorrendo durante a carreira, como mostra Gauthier (1998, p.32): “É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica”. Estes saberes são abordados na seguinte afirmação de Tardif e Raymond:

O domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a

didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.231)

Os saberes adquiridos *na e com a* prática, na atuação em sala de aula e os conseqüentes erros e acertos do dia-a-dia, mostram-se tão importantes quanto o saber adquirido na leitura e discussão com a teoria. A relação entre teoria e prática, no aspecto dos saberes que possui um professor, para a construção do ensino-aprendizagem com seus alunos é, de fato, de contribuição recíproca e não de dicotomia. Como exemplo, destacamos a narrativa da Regina, ao afirmar que, ao longo da experiência profissional, fez uma seleção de conteúdos e atividades, com os quais obteve melhores resultados. Regina destaca, ainda, a pequena, mas significativa convivência com uma professora, com quem trabalhou e aprendeu muito.

Essa brevíssima reflexão final anuncia as discussões que serão realizadas no próximo capítulo, que focaliza as práticas musicais escolares dos interlocutores, fortemente marcadas pelos saberes musicais que adquiriram, ao longo de sua trajetória na família e na escola, e, nesta última, como alunos e como professores.



## CAPÍTULO DOIS

*O ensino de Música nas escolas:  
polifonia de discursos, diversidade de paisagens*

No presente capítulo, discutimos questões relativas a três dimensões das práticas musicais, disciplinares e não formais, que elegemos, a partir de agrupamentos temáticos das narrativas: 1) cantar, ouvir e festas das datas comemorativas do calendário escolar; 2) espaços físicos, materiais e carga horária e 3) repertórios. As descrições e análises construídas, neste capítulo, procuram responder a um dos aspectos da questão: *qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas?* Poderíamos encaminhar as respostas por meio de outras dimensões, pois as narrativas são extremamente ricas em exemplos e considerações, mas optamos pelas três apontadas acima, por terem sido, a nosso ver, as mais evidentes. Aqui, cabe chamarmos a atenção, uma vez mais, para o fato de não pretendermos esgotar a temática sobre práticas musicais escolares, muito pelo contrário, nosso olhar direcionou-se para três dimensões dessas práticas, as quais poderão ser, amplamente, analisadas por outras/os pesquisadoras/es interessadas/os ou por nós, num momento posterior.

Poderíamos dizer, grosso modo, que existem dois aspectos contidos na questão que buscamos responder: o *como*, que será abordado neste capítulo e o *qual* “propriamente dito”, objeto de análise do terceiro capítulo. Sabemos que esses dois aspectos estão, intrinsecamente, relacionados e a construção desta divisão é de difícil realização, uma vez que as afirmações sobre o *qual*, muitas vezes, também, referem-se ao *como*. Criamos uma afirmação, para ilustrar este argumento: “a área de Música tem ocupado um lugar periférico nas escolas, se comparada às demais disciplinas escolares, pois tem sido ‘usada’, apenas, nas apresentações de datas comemorativas do calendário escolar”. Nesta proposição, vemos contemplados os dois aspectos de que tratamos: o *qual* – espaço periférico nas escolas – e o *como* – a música ‘usada’ nas festas de datas comemorativas. Tanto as narrativas quanto a literatura, com as quais dialogamos, para construirmos nossas discussões, são plenas em exemplos desta natureza. Ainda assim, optamos por manter tal divisão, pois consideramos que a mesma facilitará as abordagens que pretendemos abarcar. Vale ressaltar que as narrativas sugeriram nossa primeira questão de pesquisa e esta possuía, na verdade, esses dois aspectos.

A estruturação do capítulo está organizada da seguinte maneira: na primeira seção – Práticas musicais escolares formais e não formais – procuramos definir o conceito de ensino de Música adotado nesta pesquisa. Este esclarecimento justifica-se na medida em que descrevemos determinadas práticas de trabalho com Música, as quais não estariam presentes, caso concebêssemos, como *ensino de Música*, apenas os momentos em que esta área ocorre nas escolas, como disciplina escolar, com horários, conteúdos, procedimentos e professores específicos. Na segunda, terceira e quarta seções, abordamos a descrição analítica das dimensões

apreendidas dessas práticas: O cantar, o ouvir e as festas das datas comemorativas do calendário escolar; Repertório e Espaço físico, materiais e carga horária.

Finalmente, queremos informar que priorizamos os trechos mais significativos das narrativas, para a discussão das temáticas elencadas e não toda a narrativa, devido aos limites de extensão e fluência do texto que julgamos conveniente constituir.

## 1. Práticas musicais escolares formais e não formais

*Toda conversação envolve o estabelecimento de o que algo é para aquela conversa, caso contrário não podemos sequer conversar.  
(Mônica Duarte e Tarso Mazzotti)*

A fim de estabelecermos a interlocução com as práticas musicais exercidas pelas/os narradoras/es, esclareçamos duas concepções: sobre Música e sobre ensino de Música. Iniciemos com uma afirmação bastante genérica, mas corrente: “facilmente podemos identificar que as músicas fazem parte da cultura geral de todos os povos”. Examinando mais de perto a afirmação e buscando não incorrer em generalizações, consideramos que as crianças, nas famílias, nas escolas e nos mais diversos ambientes que freqüentam, experienciam o meio físico, social, cultural e comunicam essas experiências servindo-se das linguagens, dentre elas, a artística e no interior desta, a linguagem musical, constituída, basicamente, por sons e silêncios. Os produtos dessa comunicação são as músicas, construídas a partir das referidas experiências e, portanto, localizadas e datadas, ou seja, dependentes do tempo e do espaço em que são elaboradas. Por isso, dizemos que são produtos culturais influenciados por determinações de ordem cultural, social, política e econômica, criados pelos seres humanos e que servem à sua comunicação. Assim, abordamos a Música como forma de comunicação, enquanto linguagem cultural. Apoiamos nossa compreensão em Pereira ao afirmar que:

*A comunicação existe como forma de interação entre os homens e não é um fenômeno novo. Desde os desenhos nas paredes das cavernas, para situar historicamente nossa regressão cronológica, o Homem, utilizando-se de gestos, sons e representações ilustrativas sobre as superfícies de pedra e arcia (pinturas rupestres), dava a ver a seu interlocutor elementos de sua vida, seus temores, suas descobertas, enfim, comunicava-se. Em tempos tão remotos a maneira de se comunicar já estava associada à maneira de viver, a crenças, a lendas, a mitos, provenientes do resultado da vivência dos clãs e, sua troca de experiências.  
(PEREIRA, 2003, p.1)*

Portanto Música, como uma manifestação ou produto dos seres humanos, configura-se como uma área de conhecimento humano, que varia de cultura para cultura e que atua/trabalha/desenvolve/produz conhecimentos, os conhecimentos musicais. Esta variação espaço-temporal manifesta-se, tanto nos aspectos especificamente musicais – desde materiais sonoros utilizados, até organizações timbrísticas, melódicas, rítmicas, harmônicas, formais – quanto na maneira como diferentes culturas se relacionam com as músicas e, mais especificamente, como ocorrem de modos diversificados os processos de ensino e aprendizagem dessa linguagem. Duarte e Mazzotti nos mostram:

É sabido que a definição de música está aliada a práticas culturais nas formas definidas por diversas articulações, sendo que algumas dessas articulações não são necessariamente as mesmas feitas pela maioria de nós, ocidentais. E é esse produto das articulações que dão sentido às práticas que consideramos musicais, que precisamos identificar em outros contextos para que possamos dizer: ‘aquí há música’ ou ‘isto é música’. (DUARTE; MAZZOTTI, 2002, p.34)

Sob inspiração desses autores, ao perguntarmos: “Música, como área de conhecimento, deve ser trabalhada como disciplina do currículo escolar”? Deveríamos acrescentar: “para quem”? Isso porque, em diferentes culturas, obteríamos diferentes respostas. E ainda, perguntando para professoras, professores de musicalização, crianças, equipes de direção, pais e para os textos dos documentos oficiais, veremos as respostas modificarem-se. Vale lembrar, então, que estamos *perguntando para e respondendo com professoras/es da cultura brasileira* ocidental, cujos discursos podem ser inscritos no campo da Educação e da Educação Musical. As respostas desses profissionais mostram-nos que, ainda que as crianças se comuniquem através de todas as linguagens, dentre elas a linguagem musical, esta, como disciplina, tem sido relegada a um segundo plano, no âmbito escolar. Mas passemos ao esclarecimento sobre o conceito de ensino de Música que estabelecemos neste trabalho.

Compreendemos a escola como espaço para o ensino-aprendizagem musical no envolvimento das crianças com músicas, em diferentes circunstâncias e sob a condução de ambos os profissionais: professoras e professores especialistas. Beineke reflete sobre esta diversidade:

Olhar para a música que acontece no contexto geral da escola também permite vislumbrar uma gama de funções e significados que vão muito além daquilo que os educadores musicais costumam considerar como parte do processo educativo. Algumas cenas podem nos ajudar a refletir sobre isso: a música que toca a todo volume no recreio, enquanto algumas crianças brincam, outras dançam, outras comem a merenda e outras cantam; todas em silêncio ouvindo uma gravação na aula de música, balançando o corpo de forma contida, sob o olhar de desaprovação do professor; a música da hora cívica; o coral da escola que se

apresenta em todas as ocasiões 'especiais', servindo como cartão de visita da instituição; o barulho da aula de música, o silêncio. (BEINEKE, 2001, p.63)

Nos textos dos documentos curriculares oficiais – PCN-Arte e RCNs – para a área de Música, há exemplos da diversidade, sobre a qual estamos chamando a atenção. Analisemos dois destes exemplos:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc.; traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (RCNS, 1998, p.47)

[nas séries iniciais do Ensino Fundamental] Em muitas escolas ainda [...] se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). (PCN-Arte, 2000, p.31)

Há, nesses dois trechos, uma crítica aos momentos em que as músicas estão presentes na escola, cumprindo outros papéis ou outras funções, que não as de trabalhar os conteúdos estritamente musicais. Mas há, também, uma demonstração dos mais variados momentos e circunstâncias da presença da Música na escola. Nas narrativas, encontramos uma afirmação da professora Cátia sobre essa presença: “inclusive penso que, na verdade, não deve nem existir escola onde não exista Música”. E nos termos de Tourinho (1993, p.68), encontramos que, mesmo nas instituições em que “a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado [...] de uma forma ou de outra, a música não deixa de existir na escola”.

Consideramos que as músicas que permeiam “o contexto geral da escola”, são parte dos processos de ensino-aprendizagem musicais e, em virtude disso, caracterizamos todas as práticas narradas como ensinamentos de Música. Talvez o termo não seja o mais adequado, uma vez que *ensino* pressupõe a *aula* de Música ministrada por professores especialistas, ou seja, a *disciplina* Música. É certo que, nas escolas pesquisadas, apenas encontramos esta abordagem disciplinar naquelas em que atuam os professores especialistas. Ainda assim, mantemos, no momento, nossa opção pelo termo *ensino* para nos referirmos tanto à *disciplina* Música, o que também denominamos como *práticas musicais escolares formais*, quanto à *presença* da Música, que ocorre em vários momentos/atividades/circunstâncias do dia-a-dia escolar, caracterizada como *práticas musicais*



escolares como Bandas, Escolas de Samba ou Ternos de Congo são espaços educativos musicais, refletimos que, não apenas a aula “formal” de Música na escola seja um espaço de ensino-aprendizagem, mas também as mais variadas circunstâncias em que a Música está presente: no recreio, na fila, cantada/ouvida pelos alunos, com ou sem a presença de professoras/es.

É importante frisarmos que nossa posição, em considerar a caracterização do ensino de Música, como disciplina e como atividades, momentos e/ou circunstâncias de contatos dos alunos com músicas, não significa concordar que (a vivência musical se restrinja ao “uso” de “canções [que] costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada”. Também não concordamos com o fato de que canções sejam trabalhadas, apenas, “indicando ações para a rotina escolar”. Reiteramos a posição de professoras/es e pesquisadoras/es do campo da Educação Musical, ao afirmarem que o trabalho com Música precisa ser realizado de modo a compreender o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e procedimentos específicos dessa linguagem, ou seja, o tratamento da disciplina Música, como uma das áreas dos conhecimentos escolares.) Mas entendemos, a partir da leitura que fazemos das narrativas, que os saberes musicais circulam pela escola, ainda que nela não haja a aula de Música com horários e professores especialistas. Acreditamos, em suma, no potencial educativo desses saberes que, de modo informal, mas escolar, fazem parte da vida acadêmica dos alunos e demais profissionais que atuam nas escolas.)

Apreendemos, nas narrativas descritas a seguir, que algumas práticas musicais podem ser identificadas como *formais* e outras como *não formais*, mas escolares, nos termos que utilizamos acima. Como parte das relações que estabelecemos entre saberes e práticas, identificamos, ora o relacionamento entre práticas e saberes musicais, portanto saberes disciplinares, adquiridos nos contextos familiar e escolar e ora, como as práticas se vinculam aos saberes profissionais, da ação pedagógica, que permeiam as ações dos interlocutores em sala de aula.

## 2. O cantar, o ouvir e as festas das datas comemorativas do calendário escolar

Nesta seção, apresentamos e analisamos dois elementos das práticas musicais narradas pelas/os professoras/es. Em primeiro lugar, destacamos as questões do cantar e do ouvir músicas

nas salas de aula e fora delas e, em segundo, a presença da Música, nas festas das datas comemorativas do calendário escolar.

*Bel*

*Eu sempre digo que a Música faz parte da minha vida, se estou feliz eu canto, se estou trabalhando eu canto, é um hábito, um costume para mim e levo isso para meus alunos. Cantamos para brincar, para começar ou encerrar uma atividade, para relaxar. A música me transmite paz, tranquilidade, e sempre tento passar isso para meu aluno. Às vezes, ao invés de falar "silêncio", brinco com eles: "tá na hora, tá na hora" [cantado] e a turma já entende o recado, sabe o que estou falando e presta atenção. Convido, eles cantam, participam, tem música que levantamos, cumprimos o coleguinha, mudamos de lugar, fazendo bastante agitação, de acordo com o momento. Se for para relaxar, procuramos alguma coisa [adequada]. Cantamos mais na sexta-feira e, nos outros dias, no início da aula, às vezes, quando percebo que vou introduzir uma atividade diferente ou que as crianças estão estressadas, páro, cantamos, fazemos um relaxamento, tento encontrar um ambiente bem propício para aquilo e a música conduz a isso. Posiciono-me no meio deles, como se fosse criança, se o aluno não vem a mim, vou a ele, pego na mão, fazemos a roda, sentamos no chão. Encontro um argumento para me aproximar dos alunos, a música facilita essa aproximação.*

*Cátia*

*Podemos ver que, "direto", o menino está cantando musiquinha, andando pela escola percebemos que sempre tem um grupinho de meninos fazendo as brincadeiras, até mesmo as que nós aprendemos no Projeto. Acho que isso é importantíssimo, é fundamental na escola, inclusive penso que, na verdade, não deve nem existir escola onde não exista Música. Um dia, ouvi um comentário interessante, soube que no Colégio Batista, de Uberlândia, não existe o sinal para troca de horários, é colocada uma música suave: quando é tocada, significa que é hora do professor trocar de turma.*

*Quando trabalhei com o Pré, sempre gostei de música, de brincadeira, porque acho que a criança precisa disso, é o seu primeiro contato com a escola, é essencial. Hoje, trabalho um pouco de Música no intervalo do descanso dos meninos, do recreio, antes de voltarem para a sala: primeiro, a música, depois, a oração. Geralmente, quando o aluno volta do recreio, está cansado, porque estava correndo, brincando, lanchou, então por que não uns minutos de descontração, relaxamento? Não quer relaxar cantando? Então leva o CD. Há tantos CDs bons, músicas orquestradas, que podemos trabalhar relaxamento com a criança, por que não? Cantamos na hora do intervalo, desde o Projeto, porque vimos que compensava mais. Numa ocasião, nós programamos que, em cada dia da semana, uma turma apresentaria: num dia, o Pré, no outro, a 1ª, no outro, a 2ª, e assim por diante. Os alunos cantavam, faziam a oração e se tivesse aniversariante, cantavam os parabéns, cumprimentavam o aniversariante e depois voltavam para as suas salas. Mas, às vezes, uma turma queria ficar repetindo, então deixamos mais à vontade. Às vezes, o professor ou aluno não queriam, não estavam "afim", mostravam-se até automáticos, mecânicos, parecia que compareciam porque era o dia deles, por ser obrigatório.*

*No ano passado, fizemos, pela quarta vez, o Festival de Música Ecológica. Os alunos escolhem uma música, pode ser rock, sertaneja, música da Xuxa, do Rouge, da Keli Key, fazem uma paródia<sup>34</sup>, falando sobre preservação do meio ambiente e concorrem, valendo medalhas.*

<sup>34</sup> Cátia usa o termo paródia, que significa imitação, mas está referindo-se à substituição da letra original de uma canção por outra letra, no caso com cunho de preservação ambiental, e execução desta canção com a mesma melodia, ritmo e harmonia, pelos alunos da escola. Esta prática, de festivais temáticos, é, frequentemente, realizada em várias escolas na cidade de Araguari-MG.



Eles mesmos elegem três que devem representar a turma, cantando. Esses alunos são ensaiados por um músico que vai para a escola, um tecladista. Ele fica uma semana, de manhã e à tarde. Todas as séries participam. No ano passado, cada turma apresentou duas músicas e uma das que ganhou tinha o ritmo da "Ragatanga", do Rouge. Eles fazem duplas, trios, quartetos e cantam, dançam, às vezes um só canta e os colegas fazem a coreografia. Levam torcidas e, como os meninos não são experientes em música, geralmente os jurados são pessoas que participam da escola, alunos, pessoas da polícia florestal, da polícia, certa vez houve uma representante do Conservatório, professores de outra escola, de Educação Ambiental. Eles adoram, é bem competitivo. Competem: Pré até 2ª, 3ª, 4ª e 5ª; 6ª, 7ª e 8ª. Na primeira vez em que foi feito, a categoria foi de Pré a 4ª, mas percebemos que os meninos do Pré ficaram prejudicados, então fizemos essa subdivisão e funcionou muito bem. Os jurados avaliam a letra e a desenvoltura da criança no palco. Se não está gritando, se está realmente cantando, se está cantando de acordo com o ritmo da música original. O jurado tem a letra da música original e a letra da música que eles fizeram, para comparar e saber o ritmo. E funciona, é excelente!

Karin

A música me ajuda muito, quando as crianças já estão cansadas, porque é uma forma lúdica de trabalhar. Às vezes, faço o trabalho de brincar, marcar pulso, marcar ritmo e digo: "vamos acompanhar com palmas" e muitas vezes a palma sai antes, ou depois. Quando percebo que não está indo no ritmo certo, ou, quando proponho: "vamos bater a mão e vamos bater o pé", muitos vão, sem problema nenhum, mas sempre há alguns que se confundem, não sabem como fazer, o que fazer primeiro, o que fazer depois. Essa é a hora de auxiliar, para o aluno perceber, para ver o detalhe.

Às vezes, levo uma musiquinha mais tranqüila, só para eles ouvirem, enquanto fazem alguma atividade. Não tenho dificuldades, de forma alguma, nem para trabalhar só com a audição, nem para trabalhar com ritmo, ou com atividade dentro de alguma matéria, acho tudo interessante. Trabalho muito levando alguma coisa para eles ouvirem, mas também não é assim, "todo dia, toda hora". Gosto de trabalhar com música, quando tenho uma oportunidade, trabalho com tempo, digo: "vamos escolher uma música, nós vamos cantar, vamos fazer uma coreografia".

Temos o hábito de fazer uma festa que chama "Festa do livro". É um teatro com uma peça, geralmente, voltada para algo que diga respeito ao livro. Mas não temos muita coisa, todo ano pesquiso alguma coisa nova e não encontro. Então, escolho peças curtas, com tempo para ensaiar e monto o teatrinho. Deveria escolher mais coisas voltadas para a festinha do Dia do livro, só dar maior ênfase na leitura. Nos primeiros anos trabalhava jogral, como se deve usar um livro, só que achei "muito só jogral", ficava "monótono". Agora escolho, por exemplo, a peça "Dona Baratinha" e trabalho com os meninos. Às vezes procuro anedota em livro didático, eles trazem muitas que é possível "incorporar" e fazer com que os meninos sejam os personagens. Não tenho muita restrição quanto ao tipo de peça.

Os meninos cantam as músicas e, ao mesmo tempo, encenam e fazem as atividades. Quando a história escolhida não tem as músicas próprias, eles apresentam a história e coloco outras músicas. Por exemplo, as do Toquinho: "Aquarela", "O Caderno", são músicas que dizem algo que tem relação com o livro e, ao mesmo tempo, montamos alguma coisa sobre o tema. Com a "Aquarela" monto uma historinha de varetas, eles vão cantando a música e mostrando as cenas através das figuras. Os alunos cantam junto com o CD, porque não temos a disponibilidade de alguém para tocar, para ensaiar. Houve um ano em que o pai de uma aluna se dispôs a ir e ensaiar os meninos. Ensaiamos com eles e foi interessante porque eu dizia: "oh, presta atenção, na hora que o piano fizer tal coisa vamos entrar". Mas o Colégio não tem disponível alguém que toque, que ensaie. Quando tem, por exemplo, tive uma aluna que sabia tocar teclado, quando peguei a criança e fui ensaiar, ela cantou e tocou uma música e ficou lindo. Quando tenho essas oportunidades, aproveito, quando não, é junto com o CD.

*César*

É no final do ano que consigo mostrar o trabalho. No ano passado, levei uma proposta diferente: fazer apresentações bimestralmente ou semestralmente, com uma ou outra sala, para mostrar realmente o conteúdo que as crianças aprenderam, que vivenciaram, questões rítmicas, de coordenação, quis mostrar o crescimento delas. Mas não deu certo, porque houve um outro projeto e eu tinha que trabalhar muito, o tempo é muito pequeno. A professora de Teatro, no Dia das Bruxas, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Índio, é muito solicitada para mostrar peças com esses temas. E a música, nessas datas comemorativas, "entra" bastante, a escola pede, é aquela coisa de ficar preso nas datas comemorativas.

Já as professoras jogam a responsabilidade para nós, professores da área especializada. As da Pré-Escola, Educação Infantil, até cantam alguma coisa, porque vem na apostila. Mas de 1ª a 4ª, no Colégio Objetivo, tinha apenas uma professora que era muito ligada a essa questão, levava música para as crianças ouvirem, enquanto faziam uma determinada tarefa. As crianças ouviam histórias, ou um vídeo, que ela passava. Ela tinha consciência sobre a importância disso, mas era uma só, só a professora da 3ª série, Lenilda, as outras, não.

*Regina*

As pessoas vêem, ainda, a Música ligada às apresentações comemorativas, para certas ocasiões, cantar bonitinho e saber fazer...<sup>35</sup>. Então quando apresentamos, como eu fiz, um performance rítmica, acaba sem muito entendimento. Ou quando fazemos, por exemplo, um cânone, a meu ver, as pessoas acham que aquilo está desencontrado, não vêem a complexidade, o quanto a criança teve que estar atenta para chegar a esse resultado. Pelo que vejo na escola, a Música não é valorizada. Muitas vezes é colocada como uma coisa a mais que a escola oferece. Eu vivi essa experiência agora, quando me pediram: "você tem carta branca para fazer o que quiser, mas você canta 'Esperança'?", que era a música da novela. Na questão da Pré-Escola, na formatura, a professora de musicalização faz uma apresentação, as crianças cantam, cantam cânone e depois as outras professoras colocam o disco da Xuxa e as crianças rebolam, fazendo dublagem! Dublagem! É isso que elas fazem.

A respeito do primeiro elemento, percebemos que o *cantar* e o *ouvir* são dois componentes muito fortes, trazidos nas narrativas das/os professoras/es, a respeito de suas práticas. A professora Bel, para quem o canto "é um hábito, um costume", cita vários exemplos de utilização do canto para: brincar, iniciar ou encerrar uma atividade, introduzir um trabalho diferente, relaxar, levantar, cumprimentar o colega, mudar de lugar, agitar e chamar a atenção da turma. Lembremos que, em sua infância, seu pai tinha o costume de chamar os filhos, cantando, para que respondessem cantando, prática que essa mesma professora evoca como tendo influência sobre suas ações. Lembremos, ainda, que, quando aluna no Orfanato, Bel refere-se a cantar na Igreja e num Coral. Mais tarde, fala sobre coordenar a Missa das crianças juntamente com outras pessoas que tocavam violão. Nesse ponto identificamos, portanto, a leitura que

<sup>35</sup> Regina fez um gesto de dançar com as mãos.

realizamos sobre as narrativas descritas nesses dois capítulos, ou seja, as práticas musicais docentes relacionam-se àquelas vivenciadas na família e na escola.

Cátia, por sua vez, refere-se ao canto em dois momentos: quando fala sobre a importância de se trabalhar com músicas na Educação Infantil, momento do ingresso dos alunos na escola, e no retorno do recreio, para descontração e relaxamento, depois do cansaço dos alunos com o lanche, brincar, correr. César faz referências ao trabalho das professoras de Educação Infantil que “cantam porque vem na apostila”. E Regina critica, contundentemente, a ação das professoras que numa dada ocasião (formatura), reproduziram músicas de um CD e “colocaram” as crianças, não para cantar, mas para dublar.

Para compreendermos, mais profundamente, a ênfase dada à prática do canto nas escolas, talvez fossem necessários estudos que buscassem por suas origens, o que não objetivamos realizar neste momento. No entanto, gostaríamos de estabelecer a relação que encontramos com o Canto Orfeônico, disciplina que vigorou nas escolas brasileiras entre as décadas de 1930 e, aproximadamente, 1960. Oliveira aponta que:

O movimento escolanovista, em difusão no Brasil durante a década de 1920 [...] contribuiu para a valorização do ensino das artes nas escolas, com grande ênfase para o ensino de música, sobretudo na modalidade do canto coral. A aula de canto, aos poucos, passa a adquirir um prestígio cada vez maior dentro da estrutura curricular, notadamente no ensino primário, cumprindo um papel intermediário entre objetivos estético-civilizadores, cívico-patrióticos e até mesmo disciplinizadores e higienistas. (OLIVEIRA, 2002, p.166)

Compreendemos, ainda, a prática do canto nas escolas e sua relação com o Canto Orfeônico, com base nas seguintes afirmações de Tourinho:

geralmente considerado uma atividade em si mesmo, justifica-se historicamente como uma atividade ‘bela’ e ‘saudável’ que congrega os indivíduos e os forma na disciplina de uma prática que deve ser realizada em conjunto. Como dificilmente a escola pensa o canto como um meio para a aprendizagem musical, essa justificativa pode servir para todos que frequentam a escola, além de legitimar a necessidade e continuidade desta prática. (TOURINHO, 1993, p.72)

Nas narrativas, percebemos que as professoras “utilizam” algumas canções e, de uma maneira mais ampla, a Música, com finalidades que não são, a princípio, as de aprendizagem musical. Mas é preciso considerar que, talvez, as professoras compreendam esta utilização de outra maneira, pois, quando questionadas sobre as práticas musicais que desempenham, narram, dentre outras, as práticas com o cantar. Como afirmamos anteriormente, consideramos que estas contribuem, de alguma maneira, para a formação musical das crianças, uma vez que estas

aprendem um repertório variado de canções e brincadeiras cantadas. Outras aprendizagens, também, são mobilizadas neste processo, como a dos conteúdos de outras disciplinas e sobre tempos e espaços escolares. Com relação a este último aspecto, afirma Tourinho:

Uma das formas de auxílio que a música presta à escola está relacionada às necessidades de organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar. A música coopera com essas necessidades indicando, limitando, e preenchendo os 'tempos' e 'espaços' em que se divide a atividade da educação na escola. Ela indica ações (entrar/sair da sala, lavar as mãos, fazer silêncio...) no tempo em que devem ocorrer; estabelece o limite da duração de ações em relação ao seu próprio tempo ('quando a música terminar todos devem estar sentados em suas carteiras'); e preenche – organizadamente – os tempos de espera, falta e/ou acúmulo de atividades. Preenchendo tempos e espaços, a música contribui para a legitimação das condições estruturais que são estabelecidas para a atividade educacional na escola. (TOURINHO, 1993, p.69)

Esta análise nos faz compreender as atividades musicais, e, mais especificamente, os cantos nas rotinas escolares, como técnicas dos espaços microscópicos escolares. Estas contribuem, não apenas para a “legitimação das condições estruturais que são estabelecidas para a atividade educacional na escola”, mas também para os processos de subjetivação<sup>36</sup> das crianças, na constituição dos espaços e tempos, em virtude de que a percepção do tempo “não é um *a priori* [...] [mas] ao contrário, ela resulta de uma construção social [...]” (VEIGA-NETO, 2001, p.16).

Cantar nas escolas, portanto, é uma prática difundida há bastante tempo, ainda que se diferencie, nos dias de hoje, do Canto Orfeônico, que se constituiu como disciplina escolar. Tourinho tece, ainda, outras considerações bastante interessantes, a respeito da prática com o cantar, em escolas que observou:

O canto não é apenas a atividade predominante nas aulas de música, como é uma atividade que – diferentemente de outras práticas existentes na escola – extrapola seu próprio espaço e tempo fazendo-se presente em diversas ocasiões do dia escolar. [...] o canto contribui como uma atividade rapidamente aceita, que integra os participantes, dispensa materiais e espaços específicos, e permite a orientação de qualquer adulto da comunidade escolar ou mesmo de um aluno interessado. (TOURINHO, 1993, p.71-73)

<sup>36</sup> Por *processos de subjetivação* compreendemos o modo como “os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (Larrosa, 1994, p.57 *apud* Veiga-Neto, 2003, p.103). Nossas análises, por ora, não permitem um aprofundamento das técnicas presentes no espaço escolar que constroem os processos de subjetivação dos/pelos alunos. Ainda assim, optamos por mencionar a contribuição da Música nas escolas – os cantos das rotinas, as festas comemorativas, o repertório – nestes processos.

Na narrativa da professora Cátia, encontramos um exemplo da participação de um aluno na condução das atividades de cantar, o qual foi apelidado por ela como “Cátio”, por imitá-la perfeitamente.

Após estas considerações sobre o *cantar*, refletiremos, brevemente, sobre o *ouvir*. Esse importante aspecto do trabalho com Música foi citado por Karin e por César. A professora fala sobre o “uso” de musicinhas mais tranquilas, para os alunos ouvirem, enquanto fazem alguma atividade. De maneira similar, César narra o exemplo da professora Lenilda que levava músicas para os alunos ouvirem, enquanto faziam alguma tarefa. Notamos, nestes exemplos, um modo de abordar a Música, sem objetivos musicais, ou seja, trata-se da utilização dessa área como pano de fundo, para um outro trabalho que está, de fato, sendo realizado. Tourinho (1993, p.73), também relata sobre esta utilização, porém, novamente, abordando a questão do canto: “As necessidades [...] de suavização tanto da rotina escolar quanto do ‘trabalho’ exigido pelas outras disciplinas, também são situações que ocorrem nas aulas de música e que se solucionam através da utilização do canto”.

Um segundo elemento de análise das práticas musicais refere-se à presença da Música, nas festas das datas comemorativas do calendário escolar. A estas festas, somamos outros eventos festivos, como os “festivais temáticos”. Os momentos escolares comemorativos ocorrem, geralmente, nas seguintes datas: Carnaval, Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Pais, Folclore, Dia das Crianças e Natal. É claro que existe, além destas, uma ampla variedade de comemorações específicas, locais e/ou regionais e outras nacionais, como é o exemplo do Dia do Livro, narrado por Karin. Existem, ainda, outras práticas que guardam alguma semelhança com estas, por serem eventos esporádicos, mas programados por várias escolas, como as formaturas e os “festivais temáticos”. Como exemplo, podemos observar, nas narrativas, a descrição de Cátia sobre o “Festival de música ecológica”. Em todas essas práticas há uma grande participação da Música, com ensaio de repertório próprio e, no caso dos festivais, com a participação de músicos profissionais (o tecladista nos ensaios) e jurados.

São atividades bastante difundidas nas escolas, como afirma Tourinho (1993, p.71): “A aula de música é uma atividade curricular que alimenta a comunidade escolar com produtos visíveis como, por exemplo, o canto das festas e celebrações”. Encontramos, em resultados de pesquisas de mapeamento do ensino de Arte e Música nas escolas, vários exemplos. Cordeiro (2002, p.18) mostra que “o ensino de arte é direcionado para manifestações artísticas, com enfoque em datas comemorativas [...]”.

A pesquisa de Borges e Ribeiro traz dados referentes a dez escolas de Educação Infantil de Uberlândia-MG e mostram que o ensino de Arte:

possibilita uma ampla e diversificada caracterização de trabalhos. São diferentes atividades e manifestações artísticas para comemorar datas como: Carnaval, Páscoa, Mães, Juninas, Criança, Estudante, Folclore, Índio, Natal, etc. Além destas, observou-se que há escolas que promovem Gincanas, Feiras e Momentos Culturais com apresentações artísticas durante as atividades educacionais [...] Analisa-se que as escolas [...] demonstraram entender o significado da área de arte como realização de atividades e eventos, tendendo a servir de apoio a outras disciplinas e/ou ser atividades isoladas da escola. (BORGES; RIBEIRO, 2002, p.4)

Em recente publicação, professoras de Artes Visuais da rede de ensino municipal da cidade de Uberlândia-MG realizam reflexões sobre práticas que desempenham nesse ensino.

Uma delas relata:

Durante os oito anos de trabalho na escola percebo uma preocupação das professoras em estar realizando e apresentando trabalhos diferenciados somente nos esporádicos eventos. Eventos esses definidos em outras instâncias fora da escola. Em função da "obrigatoriedade" da apresentação de trabalhos, as professoras de outras áreas costumam recorrer às professoras de artes, esperando delas quase que uma "mágica" tendo em vista que são solicitações quase de véspera. (CAMPOS, 2003, p.95)

De maneira similar, o professor César refere-se à solicitação da escola para que ele e a professora de Teatro desenvolvam trabalhos com o objetivo de serem apresentados nessas ocasiões, como também nas formaturas e festas de encerramento de ano letivo, as quais, também, são mencionadas por Regina.

Consideramos interessante refletir que, assim como a presença do canto nas escolas, as festas das datas comemorativas, também, constituem-se em atividades tradicionais, no cotidiano das escolas e, provavelmente, estão ancoradas sobre práticas desenvolvidas há bastante tempo. Consideramos que as festas igualmente desempenham um determinado papel no processo de subjetivação dos indivíduos. Para embasar esta reflexão, citamos dois trechos de um trabalho de Souza sobre a centralidade das festas na educação Paresí<sup>37</sup>:

Desde a sua preparação o ritual cumpre uma importante função didática no interior do grupo, que os valores Paresí, o conjunto de mitos e explicações para a vida são repassados, de maneira sistematizada, nas danças, nos cantos repetidos há muitíssimo tempo. Nos rituais, os atributos desejáveis nos homens e mulheres Paresí, encontram espaço apropriado para o seu pleno desempenho. (SOUZA, 2003, p.3)

<sup>37</sup> Os Paresí são povos indígenas que "vivem no cerrado norte-matogrossense, entre as bacias Amazônica e Platina". (Souza, 2003, p.1)

os meninos menores brincavam de dançar com as flautas, assustando as meninas, com pequenos gravetos [...] e, como as mulheres adultas, as meninas corriam para se esconder. Claramente repetiam nas brincadeiras, o procedimento dos adultos nas festas. (SOUZA, 2003, p.7)

Evidentemente, trata-se de uma cultura com a qual não podemos estabelecer comparações tão imediatas e superficiais, mas, ainda assim, consideramos interessante refletir sobre a importância das festas comemorativas, como manifestações culturais sociais que ocorrem no espaço escolar. Lima, por sua vez, chama a atenção para um aspecto importante no preparo de apresentações para festas, qual seja, o do trabalho com gestos mecânicos ou estereotipados, nas coreografias ensaiadas:

A prática das danças folclóricas faz com que a criança valorize suas manifestações culturais permitindo a compreensão entre corpo, dança e sociedade [...] [mas] é importante que o corpo seja tratado como instrumento de expressão e comunicação. Pouco adianta, por exemplo, ensaiar exaustivamente coreografias se a atividade for tratada apenas de modo mecânico e desprazeroso com a finalidade de apresentação para festas comemorativas, subestimando o conteúdo a favor de uma "plasticidade promocional". (LIMA, 2002, p.2-3)

Nesse sentido, encontramos uma preocupação semelhante na narrativa da professora Regina, quando afirma que a escola se interessa, apenas, pelas apresentações comemorativas, para certas ocasiões, em que as crianças são ensaiadas para "cantar bonitinho" (Consideramos, também, serem estas ocasiões um meio para as crianças experienciarem um trabalho interessante e criativo, com audição e canto de músicas variadas, mas inquietamo-nos, com a exclusividade com que determinadas escolas abordam o "uso" da Música apenas para essas circunstâncias)

Na seção seguinte, analisamos uma dimensão que realiza um aprofundamento sobre as questões já apresentadas no início desta, ou seja, o cantar e o ouvir músicas, pois trata-se de reflexões sobre *que músicas* são cantadas e ouvidas pelas crianças e adultos que freqüentam as escolas pesquisadas.

### 3. Repertório

É um importante aspecto do ensino de Música nas escolas: com que repertório musical trabalhar? é o objeto de estudos desta seção. Apresentamos, de início, as narrativas das/os professoras/es e seus argumentos contrários e favoráveis ao trabalho com canções "infantis" e "de mídia". Após as transcrições, dialogamos com alguns autores do campo da Educação e da Educação Musical que abordam esta temática. Reconhecemos que o material das narrativas é

bastante rico (e volumoso) e que nossas considerações não abarcarão, com a profundidade necessária, um tema tão polêmico, uma vez que surgido de maneira tão intensa durante as entrevistas, compõe apenas uma seção deste capítulo. Ainda assim, esperamos contribuir para o debate, em torno de uma questão presente nas discussões realizadas por professoras/es e pesquisadoras/es das áreas de Educação e Educação Musical.

*Bel*

Às vezes solicito que os alunos tragam músicas e, às vezes, cantamos "umas bem costumeiras", que percebo que eles gostam. Quando não canto, eles pedem: "por que tia, você não vai cantar agora?". Há aquelas que eles preferem, eu percebo e canto. Prefiro músicas que trazem uma mensagem, as infantis, sempre, deixam um recado e, realmente, eles gostam. Tenho o meu aparelho de som, eles trazem o "cedezinho" de casa e dizem: "tia hoje você deixa ouvir?". Respondo: "vamos ver, vamos ver o nosso tempo e o tipo de música que você trouxe". Costumo selecionar. Aquele estilo de música muito "roqueiro", "pauleiro", de muito barulho, eu evito. Outro dia, eu estava observando uma música que saiu agora e que todo mundo quer ouvir. Os alunos se agitam, até aqueles mais tímidos participam. Estava analisando ontem e pensei: "por que é que eles se envolvem?". Porque a coreografia é tão simples, que todos conseguem dançar, até aqueles mais tímidos se envolvem. Deixo-os ouvirem um pouquinho, não muito, porque esse tipo de música eles já ouvem em casa, no rádio, na televisão, na hora que querem.

Como não conheço tudo que há no mercado, CD pirata, então! Eles levam esses "cedezinhos", que eu trago para casa e penso: "vou levar, vou ouvir, vou conhecer", costumo fazer assim, quando não conheço a música. Ao invés de dizer "não presta, deixa", digo: "deixa eu levar e ouvir com a minha netinha e depois ouvimos, amanhã". Eles concordam. Se achar que uma música não vale a pena, justifico usando a falta de tempo, ou dizendo que temos muitos afazeres.

Eu observo muito a mensagem que a música passa, há umas lindas, falando de amizade, meio ambiente, valores que temos que preservar, resgatar. Às vezes eles levam CD de Igrejas, Padre Marcelo, de Igrejas Evangélicas. Às vezes eles entram em conflito, por causa da questão de religião, então digo: "o que importa é a mensagem que aquela música está deixando, de paz, de harmonia que nos leva a refletir. É sempre uma coisa boa, que é bem vinda". Falo que temos que procurar música mais interessante, que fala de coisas que entendemos. Talvez eles estejam dançando, pulando, mas não estejam nem percebendo o que a letra está falando, ficam envolvidos pelo ritmo. Então falo que música não é só isso, você tem que ouvir a palavra. É bom ouvir a música que transmite um sentimento.

A música na escola tem que ser mais selecionada, temos que ter uma medida. Acredito que seria importante alertar os professores para selecionarem as músicas. Às vezes as crianças levam músicas sem sentido, as músicas de hoje não dizem nada, eu fico boba. Há professora que toca, mas eu não deixo. Há certo tipo de música que, na escola, não fica bem. Mostro que eles têm que perceber o que é bom e o que não é bom. "Apesar da simplicidade", tento mostrar a necessidade: saber escolher.

*Cátia*

Com os menores, trabalhamos resgatando as brincadeiras de roda, principalmente com alunos do Pré-Escolar, pois o Pré é o esteio da educação. No dia em que sentimos assim: "há, hoje a minha voz não está bem para música", eles mesmos cantam, apresentam e gesticulam, sozinhos. Eles escolhem e perguntam: "qual a música?"; [Cátia] "vamos a do Seu Matias"; [alunos] "não tia, vamos a outra música, vamos a da Lili".



Essas músicas atuais, como: Rouge, Sandy e Júnior, forró; o menino de zona rural gosta muito de forró, eles dançam na hora do intervalo. Ou ainda: Xuxa, Padre Marcelo, inclusive o Hino Nacional da escola é o que o Padre Marcelo canta. Eles levam CD, fita, e no dia em que não querem as músicas que nós temos, levam as deles. Às vezes, algum aluno pergunta: "posso cantar?"; respondo: "pode, vem aqui na frente cantar e ensinar". Às vezes é uma música que ele mesmo está inventando, mas canta e é aplaudido, para ser incentivado a repetir mais vezes.

O repertório das professoras tem que ser bem variado e diversificado, porque os alunos têm direito de escolher e trabalhar, de acordo com a sua necessidade. Conforme o tema, o professor deve propor que os alunos pesquisem com seus pais, com alguém da comunidade ou alguém da escola, para trabalhar, na sala de aula, com as experiências e o ritmo musical de que eles mais gostam. O professor vai trabalhar com mais prazer e o aluno vai aprender, também, com mais prazer.

A televisão influencia muito, muito, muito. Mas tem programas bons, que apresentam muitas brincadeiras, inclusive o programa da Xuxa, agora, está bem infantil. Tem um quadro, "Apresentando o Canta Cantiga", com brincadeiras e músicas antigas, cantadas por algum artista. E contação de história, também, todos os dias. Mas tem muita música, na televisão, pornográfica e acho que deveria ter, até mesmo, certa censura. Se o "Tigrão" está na moda, os alunos querem levar para a escola. Quando chegou o "Tigrão", na nossa escola, não deixávamos tocar, não foi aceita. Agora, uma música que não possua palavras pornográficas para a faixa etária deles, é permitida, pode trazer qualquer uma, evangélica ou da Igreja deles. Mas "Tigrão", "Poposuda", essas coisas, não, isso não! Justificamos dizendo tratar-se de música imprópria, pedimos que prestem atenção na letra da música. A escola é um ambiente que busca dar a educação, então, não é o lugar mais apropriado para aquele tipo de música. Quando foram lançadas as músicas do Padre Marcelo, "direto" eles ouviam; em 2002 a moda foi Rouge, principalmente no final do ano, "Ragatanga", praticamente, todo dia eles queriam ouvir e dançar, bem como o forrozinho deles.

Karin

Os alunos levam, geralmente, as músicas que estão fazendo sucesso. Não têm "muito a ver" com canção folclórica. Eles levam, ouvimos num certo período da aula, todo mundo dança, todo mundo brinca. Às vezes, o dia está muito cheio, programei alguma atividade e não dá tempo, então coloco a música na hora do recreio, para eles aproveitarem o material que levaram e brincarem um pouquinho. (E, você faz alguma restrição a esse tipo de repertório ou não?) Eu acredito que seja um conteúdo, digamos assim, que está dentro da escola, onde estudamos, onde trabalhamos. De certa forma, dependendo da música, ela ensina muito, educa a audição, educa o corpo.

César<sup>38</sup>

Trabalhei com o cotidiano dos alunos, pedi que trouxessem a música que eles ouviam em casa e as que trouxeram foram essas que "tocam por aí", esses pagodes, funks; são essas as que eles ouvem. Mas fui tentando "combater" esse tipo de música, porque sabemos que não são de boa qualidade. Às vezes há um ritmo muito bom, uma coisa muito acelerada, que mexe com a gente, por sermos brasileiros sangue. Mas as letras são horríveis, péssimas, denigrem a imagem da mulher, do homem, não tem texto nenhum. Pelo contrário, é uma marginalização do ser humano, chamando a mulher de cachorra, "vou te bater", "vou te pegar", de forma brusca. É uma linguagem até grosseira. Fizemos uma análise textual e mostrei aos alunos a importância, tanto

<sup>38</sup> Este trecho da narrativa de César refere-se às suas experiências com as turmas de 5ª a 7ª séries, na escola IPFA. Apesar deste nível de ensino – as séries finais do Ensino Fundamental – não fazerem parte de nosso objeto de estudo, optamos por transcrever esta prática, em virtude de ter sido, nesta fala, que César estabelece suas posições com relação à questão do repertório musical.

do ritmo quanto da melodia; disse que a música não é feita só de ritmo ou só de melodia; que ritmo, melodia e texto têm que estar combinados, para o resultado ter qualidade.

Então, eles foram tomando consciência e começaram a questionar, a analisar melhor. Trouxemos outras músicas, que chamamos de "músicas de qualidade": música de protesto, da época da Bossa Nova, do Tropicalismo, da Jovem Guarda, de pessoas que foram exiladas, na época da ditadura. Eles foram estudando, gostando muito e despertando o interesse. Voltamos do hoje, para chegarmos a um período anterior. Mas trabalhamos, também, "Gabriel, o pensador", que fala sobre a política brasileira, músicas de Milton Nascimento, Caetano, Gilberto Gil, Chico Buarque, que têm várias letras que podem ser usadas para trabalhar esse outro lado, de protesto.

## Regina

[Sobre coreografias de músicas que as crianças dançam na escola] É claro que uma aprende com a outra, porque tem aquela que diz: "eu não sei direito, você me ensina?". Tudo o que eu vi que elas fazem: as danças do ventre, por exemplo, tem cabimento? Crianças de dois e três anos irem de fralda na cabeça, para fazer aquele véu, fralda pendurada assim<sup>39</sup> e dançam! Levam de casa porque estão acostumadas a ver na televisão. De que é que eles brincam? Os meninos brincam de bola e as meninas, quando não estão brincando de casinha, brincam de namorado, ainda tem boneca, xícara ou brincam de dançar esse tipo de música. Eu penso que essa música não faz parte do meu repertório, sou radical [risos]. "Não dou conta" de botar uma Xuxa na minha vida. Imagina se eu vou aproveitar uma música de dança de ventre para trabalhar com crianças? "Não dou conta", não entra na minha cabeça, sou arcaica.

Inicialmente, tratemos de esclarecer os conceitos com os quais trabalhamos na "classificação" do repertório citado pelas/os narradoras/es. Chamamos de "músicas infantis" àquele repertório presente tradicionalmente, nas escolas, ou seja, as canções atribuídas às crianças, em suas brincadeiras no recreio e, muitas vezes, cantadas e/ou tocadas em apresentações festivas, tais como: "Ciranda, cirandinha", "Marcha soldado" e tantas outras. Com relação à música "de mídia", utilizamos uma definição de Tourinho (1995, p.12), que denomina como música de massa aquela "que recebe, na mídia, espaço considerável tanto a nível de comentários como de exibição".

Além destes, os colaboradores utilizam outros termos, para se referir, designar e/ou qualificar as músicas com as quais trabalham. Por exemplo, a professora Bel fala das músicas "costumeiras", das que "trazem uma mensagem, deixam um recado", dos "CDs de Igreja, do padre Marcelo e evangélicos". Cátia cita as brincadeiras cantadas, as canções "do Projeto" (Música na Escola) e de cantoras/es, grupos e apresentadoras de programas de televisão, como Xuxa, Sandy e Júnior, forró, Rouge, Padre Marcelo, Legião Urbana e canções criadas pelas próprias crianças. César, por sua vez, aborda as "músicas de protesto", da "Bossa Nova" e do

<sup>39</sup> Regina passou a mão por trás da cabeça para indicar a fralda imitando um véu. Esta cena refere-se à trilha sonora de uma novela intitulada "O Clone", exibida pela Rede Globo de televisão, no ano de 2002.

“Tropicalismo”. E Regina, aborda as “canções da cultura popular” e, nesta seção, as “músicas de novela”.

Nesses trechos das narrativas, estamos diante do debate sobre a questão do repertório, discutido por parte da literatura do campo da Educação Musical. Tal debate situa-se nos estudos sobre a relação entre cultura e músicas, advindos, principalmente, da interface entre a Música, a Sociologia e a Antropologia e realizados, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Faz parte deles o questionamento da abordagem eurocêntrica de cultura e Arte que considera, no caso da Música, o repertório da tradição erudita européia, como o de “maior valor”, em direção ao qual os alunos dever-se-ão “elevar”, “ascendendo” culturalmente. Podemos inscrever, neste questionamento, nossa compreensão da Música como linguagem construída cultural, social e historicamente, mas, como exemplo desta discussão, trazemos duas afirmações:

O canto nas aulas de música pode contribuir, ainda, para a suspensão e/ou reforço de limites entre o “mundo” da escola e o “mundo” fora dela, acentuando c/ou integrando os espaços e características de cada um desses “mundos”. O “mundo” da escola é marcado por um repertório de canções que evidencia tarefas, eventos e celebrações. O “mundo” fora da escola ensina às crianças um repertório que inclui desde as canções da Xuxa, até canções que zombam de situações sociais, utilizam palavrões, ou criam “cenas” de vida totalmente inusitadas. Poder, ou pelo menos tentar, cantar algumas dessas canções do “mundo” fora da escola representa um desafio ou recurso que a escola, ou o aluno, utiliza para se impor. (TOURINHO, 1993, p.73)

A preocupação demonstrada pelas/os professoras/es que entrevistamos parece não estar centrada em abrir a escola para as canções que se encontram “fora” dela, mas, uma vez que elas já tenham “entrado” na escola, “descobrir” o que fazer com elas. Professoras e especialistas entrevistadas/os têm opiniões bastante semelhantes, ao afirmarem que as músicas “infantis” são consideradas mais adequadas para o ambiente escolar do que as “de mídia”. Entre suas alegações, constam: os alunos já ouvem muito “fora” da escola; “não são de boa qualidade”, porque as letras são “horríveis, péssimas”, com uma “linguagem até grosseira”; é uma música imprópria para a escola onde, por ser um ambiente que “busca dar a educação”, tem que trabalhar com uma música “mais selecionada”.

Recordemos as atitudes das/os narradoras/es, para ilustrarmos seus posicionamentos. A professora Bel seleciona, em casa, os CDs que os alunos levam para a escola e que ela não conhece. Caso considere as músicas inadequadas, justifica a sua “não audição” com falta de tempo ou excesso de afazeres. Procura mostrar aos alunos que eles precisam aprender a distinguir

e escolher entre “o que é bom e o que não é bom”. As atitudes de uma professora especialista, entrevistada por Ramos, assemelham-se às de Bel:

A professora de Educação Musical adotou uma postura crítica quanto ao *Tapinha* e outras músicas difundidas pela mídia [...]. Disse ser ‘feminista fervorosa’, e ‘não concorda’ com a imagem da mulher ser exposta de maneira negativa. Mesmo não estando de acordo, trabalhou com as crianças as músicas que elas foram sugerindo ao longo dos meses, pois, segundo ela, os alunos têm a oportunidade de saberem, ao mostrar outras opções musicais, ‘o que é bom para eles. Eles recebem essas músicas em casa todos os dias, já trazem isso pronto’. Para contrapor esta realidade musical do Bonde do Tigrão e outras, de certa forma reforçada pelas crianças, prefere manter sua postura crítica e tentar quebrar a hegemonia do repertório midiático. (RAMOS, 2003, p.3)

Bel, Cátia e César enfatizam a importância da atenção que deve ser dispensada à letra dessas músicas. É interessante notarmos o olhar diferenciado que o professor especialista lança sobre essa questão, pois enquanto Bel se preocupa em trocar essas músicas por aquelas, cujas letras veiculam alguma “mensagem”, César destaca a combinação entre os elementos melodia, ritmo e texto, nas canções. Ao contrário dos anteriores, Karin permite que seus alunos ouçam, levem para a escola e dançam as músicas “de mídia”, na sala de aula ou no recreio, considerando, inclusive, um aspecto educativo: “educa a audição, educa o corpo”.

O posicionamento da direção escolar com relação ao repertório “de mídia”, relatado por Ramos, é análogo ao da maioria das/os professoras/es que entrevistamos:

Num determinado momento da coleta de dados, a Direção da Escola Vila Castelo proibiu a turma de cantar ‘as músicas do Bonde’. Quando perguntei o porquê da proibição, uma professora disse que já estava enjoando. ‘Não é pela bagaceirice das letras, é por que está chato mesmo’. No entanto, a proibição do funk no ambiente escolar parece estar ligada diretamente ao conteúdo das letras das canções. Coube à Escola realizar uma avaliação desse tipo de repertório, determinando que algumas músicas poderiam incitar a violência pelo uso indiscriminado de conceitos utilizados para definir as mulheres, como é o caso da letra da música do Bonde do Tigrão. Embora as crianças se identifiquem com alguns gêneros musicais, a Escola os filtra de modo a não permitir a apreciação de determinadas músicas [...] (RAMOS, 2003, p.2)

Pereira aborda essa questão enfatizando, que as produções musicais são culturais e sociais e que determinadas músicas, de outros períodos históricos, que hoje são bastante aceitas, divulgadas e cantadas, também podem ser consideradas chocantes e inaceitáveis, como, por exemplo, certas canções da Jovem Guarda: “a Candinha vive a falar de todo mundo”, “quem é da nossa gangue não tem medo”. Seu comentário sobre as letras das músicas “de mídia” guarda afinidades com os argumentos das/os narradoras/es:

Sendo uma das manifestações da cultura que, muitas vezes, utiliza-se da linguagem verbal (separemos as canções somente instrumentais), a música é espelho desse emaranhado de representações dos grupos responsáveis pela formação da sociedade pós-moderna. Assim, hoje vemos gêneros musicais tão diversos quanto numerosos, cada um traduzindo, comunicando e expressando a cultura e o modo de vida de quem o produz. O Brasil-rock dos anos 80, com retorno no novo século, o forró dos anos 90, a chamada e reconhecida tradicional música popular brasileira, o samba, o samba-enredo, o pagode, o rap, a axé-music e o funk, este último visto como o pior dos gêneros já produzidos e difundidos. A indignação com relação a esta produção está calcada no fato de as letras serem composições muito pobres ou até verdadeiras aberrações do ponto de vista estilístico e da utilização da linguagem, sua temática é vazia de qualquer sentido que mereça atenção (a não ser pelo aspecto negativo), e é explorada através de termos grosseiros, levando aqueles que a ouvem ao ápice da miséria intelectual. Tais queixas são muitas, não são novas e são repetitivas [...] (PEREIRA, 2003, p.2)

Em trabalho apresentado recentemente, Subtil focaliza a relação entre as mídias e a produção do gosto musical, com crianças de 4ª série, em escolas públicas e particulares. Esta autora analisa um aspecto interessante da música “de mídia”, no que se refere ao consumo, não apenas das músicas, mas também dos cantores e cantoras, dos produtos gerados por eles e em função de seu sucesso, de todo um “estilo de ser e de viver”, vendido juntamente com as músicas. No trecho a seguir, esta autora destaca a importância de que estes aspectos, também, sejam considerados e problematizados:

É evidente que as crianças gostam da música midiática, em razão das formas impressas no corpo, na mente e nos ouvidos pelas repetições e estratégias mercadológicas. [...] Dizer que a música do funk ou do grupo ‘E o tchan’, não são ‘educativas’ e possuem componentes eróticos apenas reforça uma certa característica intrínseca à própria música. O que se questiona é o uso sistemático e voluntário dessas características para gerar mercadorias de consumo massivo sem a devida reflexão sobre tais ‘estilos’ musicais. (SUBTIL, 2003, p.4-5)

Um dos principais veículos de produção e veiculação desse repertório são os programas de televisão destinados ao público infantil. A professora Cátia destaca o programa da apresentadora Xuxa como “bem infantil”, por apresentar artistas, cantando músicas infantis e por ter contação de histórias. Mas alerta que a televisão veicula, por outro lado, músicas pornográficas e apela para que houvesse até mesmo certa censura, afirmando que:

Se o ‘Tigrão’ está na moda, os alunos querem levar para a escola. Quando chegou o ‘Tigrão’ na nossa escola não deixávamos tocar, não foi aceita. Agora, uma música que não possua palavras pornográficas para a faixa etária deles, é permitida, pode trazer qualquer uma, evangélica ou da Igreja deles. Mas ‘Tigrão’, ‘Poposuda’, essas coisas, não, isso não! (Cátia)

Subtil (2003, p.7-8), ao conversar com os alunos sobre os programas infantis, observou que estes contribuem como instrumento de produção do gosto musical. Este dado parece-nos bastante relevante, pois mostra como as percepções que temos a respeito das opiniões das crianças e dos adultos, não podem ser generalizadas.

E frente às perguntas de Duarte e Mazzotti (2002, p.39): “Os objetos musicais aceitos pelos alunos são reconhecidos pelos professores? Esses objetos são encarados como descartáveis ou substituíveis por aqueles considerados pelos professores como os que ‘verdadeiramente’ educam musicalmente?”; podemos considerar, como possibilidades de respostas, as afirmações de Subtil, mostrando que as crianças, também, podem se posicionar de maneira desfavorável à “utilização” das músicas “de mídia”, na escola. Analisemos outro trecho desta autora e, na seqüência, um outro transcrito do trabalho de Ostetto, que destaca a maneira como alguns professores desconsideram que o repertório “infantil” pertence ao gosto musical das crianças e não tem sido abordado pela escola:

O campo escolar [...] aparece como um espaço de relações no qual entram em jogo as disputas pela legitimação de um determinado saber – o escolar, historicamente instituído e estabelecido como válido, com *status* científico. A partir disso as crianças desmerecem a cultura musical e a midiática e negam a sua inserção na escola por não ser ‘educativa’, ‘cultural’ e ‘que ensina’. (SUBTIL, 2003, p.2)

É que, no jogo de ‘qual é a música?’, está envolvido não apenas o universo cultural das crianças, com seus gostos e desgostos, mas o dos adultos igualmente. [...] Por que ele oferece às crianças os ‘dois patinhos’ da Xuxa? Será que os professores ‘não se importam’ com o tipo de música cantada pelas crianças ou consideram ‘natural’ que assim o seja? Afinal, argumento maior, as crianças trazem a sua realidade para a instituição educativa. (OSTETTO, 2003, p.9)

A questão do gosto musical precisa ser compreendida, portanto, como construção social, cultural e histórica e não como dado natural. Nos termos de Duarte e Mazzotti (2002, p.35): “A Música, assim como A Verdade, não tem sentido *per se*; ambas são produtos humanos. O ensino de música é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais”. Isto nos faz refletir sobre a necessidade de outros estudos, a respeito da construção, não apenas do gosto musical de alunos e professoras/es, mas da construção do repertório ouvido/cantado/tocado por eles, nas escolas.

Podemos refletir, também, que a construção da escolha do repertório musical, a ser trabalhado nas escolas, está intimamente relacionada aos saberes musicais docentes, uma vez que identificamos, nas formações musicais das/os professoras/es, especialmente a escolar, a presença de um ambiente que privilegiou as canções “infantis”. Refletimos, ainda, que tais escolhas

contribuem para a formação musical “não formal” dos alunos, assim como as músicas que ouviram e cantaram em suas infâncias contribuíram, a nosso ver, para sua formação. Valemo-nos de duas citações, de Ostetto e de Duarte e Mazzotti, para sintetizarmos esta última afirmação:

A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. Aos professores, o que lhes encanta? O que lhes mobiliza os sentidos? Que linguagens vivem, fazem, experimentam? [...] Pensar o gosto e repertório das crianças é problematizar o gosto e repertório dos adultos. (OSTETTO, 2003, p.9-10)

A inferência de que determinadas práticas e determinados objetos musicais são ‘adequados ao uso escolar’ ocorre a partir da experiência dos professores [...] Os professores, ao atribuírem a qualidade ‘apropriado ao uso escolar’ a determinadas práticas e objetos musicais, partem de critérios para afirmar o que é ser ‘educado musicalmente’ e o que é ‘musical’. (DUARTE; MAZZOTTI, 2002, p.31-32)

Assim, compreendemos que a seleção do repertório está relacionada às canções que as/os professoras/es ouviram e cantaram, em sua trajetória familiar e escolar e às concepções que possuem, sobre Música e o ensino de Música, advindas, também, de sua formação familiar, escolar e universitária, mas que continuam, obviamente, sendo construídas em sua prática profissional. Consideremos, nesse sentido, a presença de determinadas reportagens ou entrevistas, veiculadas em programas de televisão e mesmo as mensagens via correio eletrônico, que se têm ocupado em problematizar, ou, ao menos, polemizar, a questão do uso excessivo da música “de mídia”, na escola e fora dela, bem como sua “influência” sobre o gosto e as práticas musicais das crianças. Aqui, mais uma vez, relacionamos o par saberes e práticas, na medida em que tomamos o repertório, como uma das dimensões das práticas musicais escolares docentes.

Há um outro aspecto interessante a ser mencionado nas discussões sobre o repertório “de mídia”, qual seja, a “sazonalidade” com que essas músicas aparecem e desaparecem dos espaços de divulgação, execução, consumo e, por que não, da construção do gosto musical das pessoas. As professoras Bel e Cátia, também, fazem referência a essa questão. Bel diz observar que os alunos sempre querem ouvir “uma música que saiu agora”, cuja simplicidade da coreografia facilita a apreensão por todos, até mesmo pelos mais tímidos. E Cátia afirma que os alunos ouviam “direto” as músicas cantadas pelo padre Marcelo, quando foram lançadas, mas no ano de 2002 “a moda foi Rouge”, pois, praticamente, todos os dias queriam ouvir e dançar “Ragatanga”. A respeito desta “sazonalidade”, afirma Subtil:

é possível considerar objetos musicais (aí incluindo-se gêneros e artistas) efêmeros e duradouros, que caracterizam noções de duração e tempo de um

sucesso musical. [...] a música, os cantores e as modas musicais também sofrem a obsolescência e são trocados rapidamente. [...] Programas de rádio, novelas, filmes, programas de auditório na tv, programas infanto-juvenis e revistas de fofocas promovem a ciranda do lembrar e do esquecer, ao lançar, veicular e comentar os CDs com músicas que terão a validade do tempo da novela, ao reforçar determinados gêneros e cantores nos programas de auditório e ao noticiar fatos sobre a vida dos artistas. Ressalte-se que, quem é destinado a ser objeto de consumo e moda num determinado momento, ocupa diferentes espaços: como cantor(a), apresentador(a) de programa, aparece em shows e comerciais de televisão e tudo isso é acompanhado e noticiado também pelas mídias impressas. (SUBTIL, 2003, p.7-8)

Uma das marcas dessa “ciranda do lembrar e do esquecer” pode ser observada, também, na narrativa de Regina sobre as músicas que as crianças dançam, na escola, num certo período, como a dança do ventre, por exemplo, que estava na moda durante o período de exibição de determinada novela. Regina afirma que, contratada por certa escola, como preparadora de crianças para uma apresentação no final do ano, ouviu a informação de que teria “carta branca” para escolher o que quisesse, mas o pedido de que apresentasse “a música da novela”. É interessante notar como esta professora traz exemplos de duas novelas diferentes, tendo uma sucedido a outra, cujos temas musicais estiveram presentes no espaço escolar. Podemos inserir a presença das músicas “da novela” nos comentários apresentados, anteriormente, sobre a influência da televisão e a substituição constante por algo “sempre novo”, mas as afirmações de Subtil a esse respeito são mais específicas:

Outro referencial importante no consumo musical midiático são as novelas, o que não significa que todas as músicas-tema sejam do gosto e agrado das crianças. Elas são cantadas porque estão na novela do momento e são de ‘*agora*’. Alguns entrevistados, tanto da escola pública quanto particular, declaram possuir os CDs dos temas musicais, e como todas as ‘modas’ vão cair no esquecimento logo após o último capítulo independente da sua qualidade e valor artístico. (SUBTIL, 2003, p.7)

As considerações tecidas até o momento dizem respeito a aspectos que apreciamos como críticos, a respeito do uso da música “de mídia”, nas escolas. Porém, consideramos necessário acrescentar, em contrapartida, os argumentos, digamos, favoráveis a essa utilização. Iniciamos com uma afirmação de Tourinho:

a seleção de repertório sem a reflexão sobre atitudes e comportamentos que acompanharão esse repertório leva a justificativas bastante questionáveis sobre porque escolher isso ou aquilo. Por exemplo, usar música de massa porque ela se ‘adere’ e pode satisfazer o gosto do aluno é contribuir para a mutilação auditiva que talvez ele já sofra. Do mesmo modo, não usar música de massa porque ela já é abundante fora da escola é negligenciar o papel dessa escola na formação da



percepção do aluno e na intensificação da relação entre indivíduo e sociedade.  
(TOURINHO, 1995, p.18)

Essa afirmação nos estimula a discussões que se relacionam com o campo dos estudos culturais, em Educação. No campo da Educação Musical, esses estudos, também são designados como 'abordagem sociocultural' e apontam a importância de se considerar, não mais *a música*, mas *as músicas* das diferentes culturas, como componentes da vida das diversas comunidades sociais. A repercussão dessa idéia para a prática do ensino de Música faz-se sentir, por um lado, na importância de se levar em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, partir do conhecimento cotidiano e daquilo que tem significado para eles, ampliando-se sua experiência, por meio das informações, dados e conhecimentos de que o ensino escolar dispõe. Neste sentido, afirma Kater (2003, p.6): "qualquer ser humano possui voluntária e involuntariamente uma cultura também musical e é desde ela que tem início o contraponto que tecerá o processo de aprendizagem".

Uma preocupação central encontrada na literatura da Educação Musical contemporânea, portanto, tem sido a necessidade de utilização, na aula de Música, da experiência musical dos alunos, adquirida antes de seu ingresso na escola. Esses estudos referem-se à amplitude e diversidade das diferentes culturas que compõem a escola. Professoras/es, alunos, além de toda a equipe que forma o universo escolar, bem como as famílias e toda a sociedade na qual a escola está inserida, pertencem a múltiplas e diversificadas culturas que compõem este espaço. As propostas priorizam a valorização dessa vasta e complexa experiência, ao contrário de ignorá-la, considerando a diversidade cultural e musical do meio social. Na narrativa da professora Cátia, encontramos alguns elementos que corroboram estas afirmações:

O repertório das professoras tem que ser bem variado e diversificado porque os alunos têm direito de escolher e trabalhar conforme a sua necessidade. Conforme o tema, o professor deve propor que os alunos pesquisem com seus pais, alguém da comunidade ou alguém da escola, para trabalhar, na sala de aula, com as experiências e o ritmo musical que eles mais gostam. O professor vai trabalhar com mais prazer e o aluno vai aprender, também, com mais prazer. (Cátia)

Num sentido semelhante, encontramos uma afirmação de Penna:

Acreditamos que o objetivo do ensino de música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência do, aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções cruidas, populares ou da mídia. (PENNA, 2002, p.18)

A perspectiva sociocultural prioriza a valorização e o trabalho com as músicas de outras culturas, enquanto possibilidades diferenciadas de organização sonora, visando à ampliação do discurso musical. Nos termos de Barbosa (1995, p.11), encontramos a defesa pelo conhecimento da cultura de outros povos, por meio do seguinte trecho: “[...] é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”. E em Louro (2000, p.42), uma frase curta, mas bastante impactante, a respeito das considerações sobre a busca por essas outras culturas, pela diferença, pelo outro: “Ninguém é *essencialmente* diferente, ninguém é *essencialmente* o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como o centro”.

Este último aspecto, que fundamenta a valorização da diversidade musical das variadas culturas leva-nos a afirmações que selecionamos nos documentos oficiais sobre o repertório a ser trabalhado com as crianças:

É aconselhável a organização de um pequeno repertório [...] Tal repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancionário infantil, da música regional etc. [...] A escuta de emissoras de rádio comerciais com programas de variedades ou músicas do interesse do adulto durante o período em que se troca a fralda ou se alimenta o bebê é desaconselhada. (RCNs, 1998, p.64)

A escuta é uma das ações fundamentais para a construção do conhecimento referente à música. O professor deve procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a ‘paisagem sonora’ de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas. (RCNs, 1998, p.68)

Nesses dois trechos, podemos notar a valorização dada à diversidade musical cultural que pode ser trabalhada na escola. Chamamos a atenção, no primeiro trecho, para “emissoras de rádio comerciais” e “músicas do interesse do adulto”, o que compreendemos como uma referência crítica ao repertório denominado “de mídia”. Quanto ao trabalho com as diferenças culturais na sala de aula, encontramos no PCN-Arte:

[a arte] pode ser observada [...] na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, [...] nos pregões de vendedores, nos jardins, na vestimenta, etc. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, [...] pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. (PCN-Arte, 2000, p.51)

Ainda neste documento, podemos observar a ênfase dada à necessidade de “abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a [...]” (PCN-Arte, 2000, p.75). A perspectiva que considera, além do conhecimento das diferentes culturas, o relacionamento, a multiplicidade, a complexidade e o entrelaçamento existentes nos traços e marcas culturais das pessoas e das sociedades, aproxima-se do conceito de Interculturalidade, de Barbosa (1995, p.11): “Enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas”. Silva apresenta um conceito esclarecedor, a respeito de cultura e da interconexão dos membros de diferentes culturas:

cultura é um sistema de significações que dá a uma coletividade histórica sua imagem particular. O diálogo estabelecido entre pessoas e grupos que vivem diferentes culturas é muito mais do que o simples contato entre indivíduos. Trata-se de trocas entre pessoas que pensam, têm comportamentos transmitidos e elaborados no seio de diferentes sistemas de significação e, conseqüentemente, de diferentes sistemas de valor. (SILVA, 1998, p.388)

Estas trocas têm sido propostas para as transformações que deverão ocorrer em todos os níveis do ensino escolar. Para Ostetto:

Há muito está posto o desafio de se construir práticas educativas interculturais, que nos conduzam para além do simples reconhecimento das diferenças, ou da realidade. Práticas educativas [...] [que] dêem lugar ao entendimento e à descoberta, construídos através do diálogo, da comunicação e do questionamento de saberes e fazeres, de cada um e de todos, já estão no nosso horizonte. Por isso, não se trata de negar a entrada, na instituição educativa, de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história destas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É, no mínimo, questionar tudo que aí chega e questionar [...] é possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos [...] A direção seria: negar a fórmula “ou isso, ou aquilo” e provocar o diálogo entre isso e aquilo. Como realizar o diálogo se qualquer um dos termos estiver ausente? (OSTETTO, 2003, p.9-10)

As afirmações, a seguir, caminham numa direção semelhante, chamando a atenção para o diálogo, a comparação e a crítica. Destacamos a posição de Beineke, como um alerta, ao focalizar a “descaracterização” que pode ocorrer com as críticas ao repertório “de mídia”:

Teoricamente, qualquer música pode ter espaço na escola. Ideal seria que tivéssemos tempo, competência e meios para levar à escola tipos suficientemente diferenciados de música para que a formação do gosto, da percepção e da capacidade de produção musical se desse a partir de experiências de contraste, comparação, crítica e compreensão desse universo de idiomas musicais. (TOURINHO, 1995, p.18)

Uma das tentativas que os educadores musicais têm feito com o intuito de aproximar a 'música do mundo' da 'música da escola' é a inclusão das músicas difundidas pela mídia nas suas aulas. Mas o problema de iniciativas desse tipo é que às vezes, a música da mídia, para parecer mais 'aceitável' na educação formal, ela é tão modificada, abstraída e analisada nas aulas que acaba descaracterizada. (BEINEKE, 2001, p.62)

Os princípios da perspectiva denominada como multi, pluri ou intercultural permitem-nos considerar, ainda, um outro aspecto do diálogo proposto. Trata-se de focalizar, não apenas a fundamentação que a perspectiva intercultural fornece aos educadores/as musicais, no sentido da valorização da cultura musical local e da de outros povos, mas, também, retroalimentar tal perspectiva, trazendo, para o debate, a contribuição que a Música lhe pode conferir. A esse respeito, afirma Sekeff (1996, p.145): "[...] mais do que a herança genética, é exatamente a cultura que determina a música dos povos e justifica as suas realizações (ao mesmo tempo em que sua música vai constituir também sua cultura)".

(Compreendemos que o trabalho realizado com a multiplicidade de manifestações musicais e com os significados que a Música possui para as diferentes culturas, pode contribuir para que os alunos compreendam melhor a inter-relação nelas existente, adquirindo os importantes conceitos sobre os indivíduos e as sociedades, que a perspectiva intercultural defende.) Recorremos, para exemplificar, a uma afirmação de Silva sobre o significado da Arte, da Música e da Dança, na cultura dos negros:

nos perguntaremos por que dançar e cantar pode ser um espaço de reeducação de relações interétnicas. E descobriremos que o dançar e o cantar não são nas culturas de raiz africana expressões unicamente de folguedo, e quando compreendermos realmente todas suas dimensões, poderemos nos valer destes gestos que podem celebrar sofrimento, alegria, liberdade, comprometimento, reivindicação, para os nossos propósitos. E concluiremos [...] que ao criar coreografias, as crianças fortalecem sua identidade. (SILVA, 1998, p.397)

Este exemplo nos faz refletir que, tanto a perspectiva intercultural possui uma importante contribuição para os estudos e práticas do ensino de Música, quanto esse ensino pode desempenhar um papel decisivo na compreensão dos princípios de tal abordagem. Com esta reflexão, encerramos as considerações a propósito do repertório musical trabalhado pelas/os narradoras/es.

Na próxima seção, discutimos alguns fatores que interferem na maneira como as práticas musicais descritas e analisadas, até o momento, se realizam nas escolas, quais sejam: espaços físicos, materiais e carga horária.

#### 4. Espaço físico, materiais e carga horária

Esta seção traz as descrições e opiniões das/os narradoras/es a respeito dos espaços físicos ocupados com o ensino de Música, bem como o uso de materiais, como aparelhos de som, CDs, fitas cassete, apostilas e demais recursos utilizados nas aulas de musicalização. Descrevemos, ainda, os problemas e soluções encontrados pelos professores de Música, com relação à carga horária de suas aulas, nas classes de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas são dimensões que configuram os espaços ocupados pelo ensino de Música nas escolas, tanto no que se refere ao *como*, quanto ao *qual* “propriamente dito”, especialmente a questão da carga horária, em que percebemos, nas narrativas, a maneira como a escola concebe e trata o ensino da disciplina Música. Lembramos que, ao abordarmos os espaços físicos, materiais e carga horária das aulas de Música, estamos-nos referindo, tanto a práticas formais/disciplinares – especialmente nas descrições de César e Regina –, quanto às não formais – especialmente nas descrições de Bel, Cátia e Karin.

*Bel*

*O pátio da escola é muito pequeno e ocupado pelas aulas de Educação Física, mas sempre que posso vou para lá. Tenho meu aparelho de som e estico uma extensão, lá do cantinho da minha sala. Tinha o meu material, mas no ano passado, foi roubado no Bom Jesus, por engano. Era uma caixa cheia de fitas cassete, só ficou a fita da tabuada, porque estava na minha bolsa. Tinha, também, um caderninho. Eu fazia como no meu tempo, tínhamos o caderninho de Música, um caderninho de recado e canto, com as cópias das músicas.*

*Cátia*

*Como a nossa escola é pequena, o pátio é descoberto. Então “quando é chuva”, não tem como sair e “quando é sol”, ficamos no “sol quente”. Então, nós vamos para o lado de fora da escola, há mangueiras, umas parreiras bem grandonas, vamos para a sombra, fora da escola. Lá brincamos por uma hora, uma hora e meia. Já brinquei duas horas, no início do ano letivo, quando os alunos choram muito e temos que brincar bastante, é gostoso. [Sobre materiais] Na escola tem um aparelho de rádio, CD e toca fita.*

*Karin*

*Geralmente, uso muita música folclórica. Minha filha tem muitos discos de canção folclórica, ela ouve e começa a dançar, a cantar. Aproveito os dela e levo para a escola para cantar e dançar. Ela tem alguns cedezinhos que vêm com canções, tem a parte cantada e a parte do playback, eu aproveito. Tenho: “Atirei o pau no gato”, músicas assim, bem antigas. Professor é muito bobo, minha filha ouve e penso assim: “essa aí dá para fazer isso, oh, essa é diferente,*

essa dá". Talvez, por isso, também, tenha maior oportunidade de trabalhar com os alunos, porque na escola não tem nada. Talvez até tenha material, mas não é passado para nós. Às vezes precisamos de um toquinho, para fazer a pulsação, mas quer dizer, não são dois, porque tem vinte e tantos alunos, têm que ser o dobro. Essa parte é muito complicada, eu prefiro pegar o lápis dos meninos e ir inventando com o que tenho, para não deixar de fazer.

César

Espaço físico, não tem nenhum, não tem uma sala adequada, conforme o nosso ideal de local para trabalhar uma aula de Educação Musical. As pessoas pensam assim: "qualquer lugar ou qualquer cantinho serve, pode ser de qualquer forma". Teríamos que ter realmente um lugar adequado, bem equipado, com material, CDs, aparelhagem de som, até mesmo com microfone, porque trabalhar com uma sala de 35 alunos, não é fácil. Mas isso não existe. Tenho o meu material, a escola não tem nada, ela oferece apenas... o aluno, o espaço sou eu que tenho que arranjar, o material sou eu que tenho que lidar, até mesmo o som. Quando comecei no Objetivo, a escola não tinha nem aparelho de som, tive que comprar; é uma situação muito precária. No IPEA, a escola é muito pequena e tive um espaço melhor, porque tinha uma sala desocupada e eu podia trabalhar sem carteira, sem mesa, nada lá dentro, só eu com as crianças. Mas a escola não pode oferecer muito material, "é aquela coisa arranjada mesmo".

A experiência no Polivalente<sup>40</sup> foi mais difícil por ser uma escola muito grande e com várias salas funcionando ao mesmo tempo. Cada dia ficávamos num lugar, o que sobrava: um dia no laboratório de Ciências, um dia na biblioteca, no núcleo do meio ambiente, na sala de artesanato. As crianças falavam assim: "olha, essa professora é muito chata, cuidada com as carteiras, põe as cadeiras no lugar". Eu não me sentia em casa, sentia que estava ali emprestado e tinha que deixar tudo no lugar, igual visita, quando vai à sua casa, você deixa tudo em perfeita ordem. Era mais ou menos assim que funcionava.

Quanto à questão de carga horária, a primeira coisa que a escola "mexe" é nas aulas especializadas. Tive a experiência de alterarem minha carga horária, porque o Colégio Objetivo estava passando por dificuldades financeiras. A primeira coisa que eles fizeram foi cortar as aulas de Teatro e Música. Diminuíram a nossa carga horária pela metade, eu tinha 50 minutos de aula e passei para 25 apenas, para cada turma e num lugar difícil. Tinha uma escadaria muito alta para subir com as crianças, era o espaço que havia. "No prazo" de subir e descer terminava os 25 minutos. Em 2002, por exigência minha e da professora de Teatro, pedimos que a carga horária voltasse a ser de 50 minutos, porque não tínhamos mais condições de trabalhar daquele jeito, principalmente com os menores. Além do mais, tivemos que passar a usar um material para Educação Infantil, uma apostila que tínhamos que cumprir. Então, nesse ano de 2002, voltaram para os 50 minutos, com a nossa exigência.

Gostei da apostila, é muito interessante, mas nesse material há coisas que "não tem como trabalhar". Temos uma forma de educar, musicalmente, e a apostila já vem com uma coisa "meio que" pronta. Eles usam métodos, musicalização para flauta doce. Numa escola onde tudo é pago, o professor ainda pedir mais uma flauta, mais um livro, não funciona; os pais se negam a comprar, é complicado. E os coordenadores, os pedagogos, não estão preparados. Eles acham que é muito fácil musicalizar e pensam: "ah, então vamos comprar dez flautas". Não é assim! Uma criança não vai pôr a boca na flauta do outro, a escola não tem que oferecer, cada um teria que ter a sua. E, também, conhecemos que não precisa usar, necessariamente, a flauta para musicalizar, mas existe essa exigência, vem na apostila. O pai quer saber se está usando, o pai cobra da escola e a escola cobra do professor. É um material muito bom, a parte de Histórica da

<sup>40</sup> César está se referindo à Escola Estadual Madre Maria Blandina, em Araguari-MG, onde realizou um trabalho com aulas de musicalização e coral, com alunos da 5ª série, entre outubro de 2001 a dezembro de 2002. Este trabalho ocorreu, em virtude de uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para que fossem desenvolvidos "projetos de intercomplementaridade" dos Conservatórios e outras escolas estaduais. Apesar do trabalho, com Música, nesta série, não fazer parte de nosso objeto de pesquisa, optamos por transcrever este trecho devido ao comentário deste professor, a respeito da precariedade do espaço físico, destinado às aulas de Música.

Música é muito rica, abrange tanto a música popular quanto a erudita brasileira e européia. Como exijo um pouco, uso o que é necessário, brigo com a escola e digo: "oh, isso não tem condição de fazer, então, eu não faço", é dessa forma que estou trabalhando.

### Regina

De espaço físico não tenho nada a reclamar, minha sala é excelente. Material, tenho, está no armário da sala que tem TV e vídeo: a parte sonora, os instrumentos de bandinha e os instrumentos criados, ou, fabricados não - convencionalmente, na verdade, objetos que produzem som. Tenho um armário, espaço físico, a sala própria para eu dar aula. Dificilmente, acontece de "não ter" a sala, em algum evento, mas nesses três anos que estou lá posso dizer que aconteceram duas vezes, no máximo, de eu chegar e não poder dar aula na minha sala.

Quando entrei, eram 50 minutos, a não ser para os pequeninhos, mas os de quatro, cinco e seis anos eram 50 minutos. A direção da escola diminuiu para meia hora, tanto na parte de música quanto na de informática, não foi só uma restrição à minha aula. Mas não há aula de música nem de 1ª a 4ª e nem de 5ª a 8ª. Elas alegam que os alunos têm carga horária grande demais, dizem: "não dá para pôr mais isso". Então, é engraçado, tem 50 minutos de aula de religião, ensino religioso.

Questionadas a respeito de espaço físico, é interessante notar como as professoras Bel e Cátia fazem referência ao pátio da escola, uma vez que Bel havia narrado, como vimos anteriormente, uma série de "usos" do canto que realiza em sua própria classe; Cátia narrou o trabalho com canto realizado depois do recreio, para o retorno dos alunos às classes. De qualquer forma, ambas afirmam as desvantagens do pátio: "é pequeno", "é descoberto". Cátia cita, também, o ambiente exterior da escola, para desenvolver atividades com músicas e brincadeiras, sob mangueiras e parreiras. Mas a questão do espaço físico mostra-se comprometedor nos dizeres de César: não há espaço físico e sala adequada, a escola "oferece apenas o aluno" e o professor é quem tem que providenciar espaço físico e materiais.

César fala, ainda, sobre a maneira como lecionava no Polivalente: cada dia ocupava uma sala diferente e tinha que sair como se nem houvesse estado lá: "igual visita, quando vai na sua casa". O contraste desta experiência com a narrativa de Regina é intrigante, pois tratam-se de duas escolas particulares que possuem, em suas dependências, muitas salas de aula. Esse fato, tomado isoladamente, poder-nos-ia fazer supor que a escola, em que Regina atua, confere à aula de Música um 'espaço' maior, uma vez que concede à professora da área um 'espaço físico' avaliado por ela como excelente. No entanto, diante da diminuição da carga horária, da aula de Música, podemos perceber o pequeno comprometimento que as escolas possuem com esta área, como disciplina escolar, aspecto ao qual retomaremos, com outros exemplos, no capítulo seguinte. Consideramos interessante acrescentar duas afirmações de Penna. A primeira, a respeito das alternativas que devem ser buscadas diante do quadro de escassez de espaços físicos e

materiais; e a segunda, sobre a valorização destes aspectos, para a “efetivação” do ensino de Música, mais especificamente, das propostas curriculares oficiais:

é preciso considerar que a desvalorização do magistério é uma questão geral e ampla, e os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical. [...] Nesse quadro, está em jogo, também, a discussão sobre o que é possível – e significativo – fazer nesse contexto escolar, sendo que o campo das atividades pedagógicas em música é tão vasto – envolvendo produção, apreciação e reflexão – que certamente existem alternativas viáveis. (PENNA, 2002, p.17)

Para a sua aplicação efetiva [dos PCNs], seria necessário poder contar com recursos materiais que atendessem às necessidades da prática em cada linguagem artística – espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. –, e ainda com recursos humanos, o que implica desde a valorização da prática profissional (leia-se remuneração condizente) até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante. (PENNA, 2001a, p.8)

Cabe destacarmos, aqui, um dado importante, a respeito das lutas por maior espaço nos currículos escolares, o que pode ser percebido na “exigência” de César e da professora de Teatro, pelo retorno da carga horária de 50 minutos semanais para suas aulas. Vannucci, professora de Artes Visuais, da rede de ensino municipal da cidade de Uberlândia-MG, relata um exemplo bastante semelhante ao narrado, por César, com relação à carga horária:

O que mais me angustia nessa escola é que no quadro curricular, só há uma hora/aula de cinquenta minutos em cada sala, sendo que o tempo é muito pouco e os trabalhos acabam ficando inacabados, também não tendo uma sala adequada para desenvolver e guardar os trabalhos. Apesar das dificuldades, desenvolvo o trabalho com os alunos dando pintura, colagem, desenhos, fazendo leitura de imagens e, ao final, uma mostra do que foi trabalhado. Com o apoio dos professores e administradores da escola, em 2002, a grade curricular foi mudada para duas horas/aula, sendo possível desenvolver melhor a proposta, apesar de as salas de aula estarem com número excessivo de alunos e ainda não termos a sala de artes. Com essa mudança na carga horária, temos condições de desenvolver melhor o trabalho do que nos anos anteriores. (VANNUCCI, 2003, p.25)

Em pesquisa de mapeamento sobre o ensino de Arte e Música, Cordeiro (2002) encontrou, nas respostas dos questionários propostos, itens apontados, como dificuldades para a efetivação do ensino destas áreas, análogos às informações constantes nas narrativas: pequena carga horária, falta de ambientes físicos adequados e de materiais específicos. Cita, também, falta de professores especialistas e de orientação e apoio pedagógico.

Com relação aos materiais disponibilizados para as aulas de musicalização, professoras e especialistas abordam a questão dos aparelhos de som. Neste aspecto, há um “equilíbrio” nas



informações, pois enquanto Bel e César trabalham com seus próprios aparelhos de som, Cátia conta com os recursos disponibilizados pela escola e Regina possui um armário onde guarda os instrumentos e demais objetos sonoros que utiliza em suas aulas. Já o que Karin relata, entre risos, sobre a utilização dos lápis dos alunos no lugar de toquinhos<sup>41</sup> é uma prática bastante comum na realização de atividades musicais, ainda que não seja possível contar com materiais em quantidade e qualidade suficientes e desejáveis.

Em contraposição a algumas das realidades construídas pelas/os professoras/es, descrevemos as orientações contidas nos documentos oficiais, mais especificamente nos RCNs, a respeito de espaços físicos e materiais.

O espaço no qual ocorrerão as atividades deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Para a atividade de construção de instrumentos, será interessante contar com um espaço com mesas e cadeiras onde as crianças possam sentar-se e trabalhar com calma. O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros. (RCNs, 1998, p.72)

O trabalho com música deve reunir toda e qualquer fonte sonora: brinquedos, objetos do cotidiano e instrumentos musicais de boa qualidade. (RCNs, 1998, p.72)

É aconselhável que se possa contar com um aparelho de som para ouvir música e, também, para gravar e reproduzir a produção musical das crianças. (RCNs, 1998, p.74)

Compreendemos, portanto, que, se confrontarmos as orientações desses documentos às práticas narradas sobre o ensino de Música, nas escolas, perceberemos mais distanciamento do que aproximação, o que consideramos necessário, especialmente em algumas situações, de urgência.

Finalizamos, assim, este capítulo, que tratou de três dimensões que configuram as práticas do ensino de Música, nas escolas, práticas musicais formais – disciplinares: espaços em que a Música está presente com conteúdos e objetivos específicos – e não formais: sendo “utilizada” para finalidades diversas. Conforme ressaltamos, acreditamos que essa presença exerça algum papel sobre a formação musical dos alunos dessas escolas, em virtude de três fatores. Primeiro, porque identificamos que a presença da Música, na vida familiar e escolar das/os narradoras/es, exerceu um papel de formação musical para eles: saberes que esses professores disponibilizam em seus trabalhos como docentes. Em segundo lugar, porque as opções e ações realizadas

<sup>41</sup> Toquinhos, aqui, constam como sinônimo de clavas – instrumento musical bastante utilizado em aulas de musicalização.

pelas/os professoras/es, especialmente quanto ao repertório, tem determinado o que deverá ser cantado/ouvido/dançado nas escolas, o que exerce um papel na formação musical de seus alunos, inclusive na construção do gosto musical. E, em terceiro lugar, porque, ao compreendermos que existem experiências e saberes musicais “informais”, adquiridos fora do espaço escolar, refletimos sobre a sua presença em espaços escolares não formais, ou, além daqueles apreendidos, nas aulas da disciplina Música.

As dimensões discutidas focalizaram, principalmente, a maneira como a Música ocupa espaços “não disciplinares”, na escola. No capítulo seguinte, a ênfase recairá sobre o espaço disciplinar desta área, conforme prevêem a atual LDB e os documentos curriculares oficiais para a área de Música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – RCNs e PCN-Arte.

## CAPÍTULO TRÊS

*A disciplina Música nas escolas:  
de espaços lacunares a relacionais*

BRUNO VITTORE

No capítulo anterior, analisamos a maneira *como* o ensino de Música – principalmente em seu aspecto não formal, ou seja, nos momentos, atividades e/ou circunstâncias em que ocorre, está configurado nas escolas mediante as dimensões elencadas: o cantar, o ouvir, as festas das datas comemorativas do calendário escolar, os repertórios, o espaço físico, os materiais e a carga horária do trabalho com Música. Assim como o anterior, este capítulo, também, busca responder à questão: *qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas?* De certa forma, ele encerra uma série de discussões realizadas nos dois capítulos anteriores, uma vez que, a partir das narrativas sobre saberes e práticas das/os professoras/es, podemos visualizar algumas dimensões da inserção desse ensino nas escolas.

O capítulo está estruturado em três seções. Na primeira – Um binômio: Arte – Educação Artística – discutimos, brevemente, a presença da disciplina Música em três momentos: como Canto Orfeônico, “dentro” da Educação Artística e do atual ensino de Arte. Identificamos uma transição entre Educação Artística e Arte que ainda se encontra em construção nas escolas, o que consideramos pertinente analisar, ainda que esse fato não tenha sido mencionado pelas/os narradoras/es. Na segunda seção, O estatuto disciplinar da Música na escola, analisamos a presença da Música, como disciplina inserida no interior da área curricular Arte.

Finalmente, na terceira – O devir de relações (não)tecidas – responderemos, em certa medida, à questão abordada, também, no primeiro capítulo, qual seja: *A quem cabe a tarefa de ministrar o ensino de Música nas escolas?* Esta questão será contemplada, ao tratarmos dos trabalhos em conjunto, realizados por professoras e especialistas. Responderemos, também, à questão: *De que forma a Música se relaciona às demais áreas do conhecimento escolar?* Além dessas questões, as práticas musicais que professoras e especialistas desempenham em conjunto ou os trabalhos nos quais as professoras relacionam Música e outras áreas do conhecimento escolar, também respondem à questão sobre como os espaços são ocupados pelo ensino desta área nas escolas, “o como das relações”.

## 1. Um binômio: Arte – Educação Artística

Ao recuperarmos, brevemente, a presença do ensino disciplinar de Música, a partir do Canto Orfeônico, temos três objetivos. O primeiro deles é o de traçarmos a inserção desta disciplina nas escolas, a qual surgiu, com maior destaque, a partir dos anos 30. O segundo, é o de confrontarmos os dois momentos mais recentes deste ensino, ou seja, a Educação Artística –

LDB n.5.692/71 – e o ensino de Arte – LDB n. 9.394/96. Consideramos, por razões que exporemos a seguir, que o momento atual se caracteriza por uma transição entre essas duas denominações, o que repercute nos saberes e práticas do ensino de Arte, e, mais especificamente, o de Música, nas escolas, objetos de nossas análises. Nosso terceiro e último objetivo é o de situarmos as formações musicais escolares vivenciadas pelos interlocutores, os quais tiveram, em suas infâncias, aulas de Educação Artística e atividades que se identificam com o Canto Orfeônico.

Como disciplina escolar, no Brasil, nos últimos setenta anos, a Música esteve sempre presente nos documentos oficiais. O início da presença do ensino oficial de Música remonta ao século XIX (FUCKS, 1993 *apud* HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000, p.47), mas “foi a partir da década de 30 que este inicia uma etapa de maior destaque” (HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000, p.47) com o Canto Orfeônico, idealizado pelo músico Heitor Villa-Lobos. Sobre isto, afirma Oliveira:

Em 1934, o Governo Federal normatiza a obrigatoriedade do ensino de canto orfeônico nas escolas primárias e secundárias de todo o país. O canto orfeônico adquire, assim, status de disciplina escolar, sob a justificativa de que, além de suas inegáveis vantagens educacionais e artísticas, era também uma das ‘mais eficazes maneiras de se desenvolver o sentimento patriótico do povo’ [...]. (OLIVEIRA, 2002, p.168)

No entanto, a realização do Canto Orfeônico “esbarrou em dificuldades práticas, na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical, baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação” (PCN-Arte, 2000, p.26). Essa modalidade de ensino de Música perdurou nas escolas públicas até, aproximadamente, 1960, mas nos documentos oficiais, foi substituída, apenas em 1971, com a Lei n.5.692/71, quando o ensino de Arte tornou-se obrigatório no 1º e 2º graus (atualmente níveis de ensino Fundamental e Médio), com a implantação da disciplina Educação Artística, que entrou, paulatinamente, em declínio até meados dos anos 90.

Ainda que a Música tenha sido considerada, apenas como atividade, a Educação Artística o foi como disciplina. Esta, de um modo geral, era ministrada por professores com formação muito superficial em Artes Visuais, Música e Artes Cênicas, realizada em cursos aligeirados de “Licenciatura Curta”. Isto contribuiu para o “fracasso” do trabalho do professor, conhecido como “polivalente”, ou seja, aquele que “sabia um pouco de cada coisa”, mas nada em profundidade. Penna (2003, p.3) caracteriza como polivalente, não só a criação da Educação Artística como a formação dos professores: “Prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor

quanto para o 1º e o 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem”.

Podemos considerar que as próprias aulas de Educação Artística foram diluídas entre o Desenho, a Música, a História da Arte e noções sobre Teatro, tomando-se, em alguns casos, um espaço ocupado, para a realização de inúmeras outras atividades que, geralmente, pouco ou nada tinham a ver com o ensino disciplinar de Arte, tais como: aula de reposição de outras disciplinas – especialmente as “mais nobres”, decoração da escola para festas, confecção de presentes para o Dia das Mães, etc.

Oliveira aborda a passagem da disciplina Canto Orfeônico para a Educação Artística e considera que o insucesso desta última deveu-se à “junção” de áreas “epistemologicamente distintas”:

Com o fim do Governo Vargas, o projeto orfeônico de educação musical começa a se desagregar e a perder força nas escolas brasileiras. O canto orfeônico enquanto disciplina escolar, persiste até a promulgação da lei 5692/71, quando passa a ser substituída por uma disciplina genérica, a educação artística. Essa pretendia englobar conhecimentos de música, artes plásticas, teatro e dança. Assim, por serem epistemologicamente distintas, todas essas áreas do conhecimento, englobadas em uma só disciplina, acabaram, inequivocamente, por sofrer grandes prejuízos quanto ao seu conteúdo e aproveitamento. (OLIVEIRA, 2002, p.169).

Penna afirma que algumas práticas escolares integravam essas diferentes áreas, o que interferiu no estabelecimento de todas elas numa só disciplina – a Educação Artística:

Outra visão corrente é que a reduzida presença da música na escola seria uma decorrência da Lei nº 5.692/71, por implantar a Educação Artística. Mas essa visão esquece [...] que a Educação Artística, na verdade, “institucionalizou” práticas baseadas na experimentação sonora e na integração das linguagens artísticas que já vinham sendo desenvolvidas na década de 1960, tornando oficial uma tendência já existente [...] (PENNA, 2002, p.18)

Chervel (1990, p.190), ao abordar a necessidade de o historiador das disciplinas escolares distinguir finalidades reais de finalidades de objetivo, faz um comentário que nos auxilia na compreensão da afirmação de Penna, transcrita acima: “uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade”.

Este argumento, assim como a breve recuperação dos antecedentes da disciplina Música nas escolas, auxiliaram-nos no questionamento do momento atual: teriam sido (nos anos 90) as necessidades em “corrigir um estado de coisas” ou “modificar ou suprimir certas práticas”, os fatores responsáveis pela inclusão do ensino de Arte, como se configura nos documentos oficiais: LDB, PCN-Arte e RCNs? Acreditamos que seriam necessários estudos específicos, para apontar respostas a essa questão. Mas vejamos alguns aspectos das atuais propostas dos documentos curriculares oficiais para o ensino de Arte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, prevê em seu Art.26, § 2º: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Existem múltiplas interpretações e práticas em torno do ensino de Arte e, apesar das alterações expostas nos documentos oficiais, este ensino continua sendo denominado, em vários contextos, como Educação Artística. Este fato, aparentemente, pode ser considerado como um simples “problema de nomenclatura”, mas tem importantes implicações sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, quer por parte de diferentes interpretações realizadas por professores, quer por parte de Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, em nossa região. Segundo o texto do PCN-Arte, ao abordar o histórico e as perspectivas para o ensino de Arte no Brasil, chegamos ao final da década de 90:

mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (PCN-Arte, 2000, p.30)

A esse respeito, considera Penna:

O ensino de arte encontra-se em um momento de transição, que se reflete tanto nas concepções e propostas metodológicas para a área [...] quanto nos termos normativos que regulamentam a sua prática escolar. Delinca-se um redirecionamento deste ensino, voltando-o para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, em cada linguagem artística. Neste sentido, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se refere mais à Educação Artística, mas sim ao ‘ensino de arte’. (PENNA, 2001a, p.1)

Observamos, portanto, duas modificações bastante significativas que alteram o direcionamento dado ao ensino de Arte da LDB n. 5.692/71. Por um lado, a mudança da nomenclatura do ensino de Educação Artística para Arte (grafada com letra maiúscula no documento, quando se trata de área do conhecimento). Por outro, a mudança da proposta do

ensino de atividades para área, o que parece demonstrar uma conquista dos profissionais deste campo, no reconhecimento da importância do trabalho com Arte, para a formação dos alunos. No entanto, estes dois aspectos parecem, ainda, pouco claros para a implementação do ensino desta área nas escolas.

A título de exemplo, tomamos os editais dos concursos para professores do Estado de Minas Gerais e do município de Uberlândia-MG. No concurso do Estado, realizado no ano de 2001, houve apenas cinco vagas para professor de Arte, na região da 40ª Superintendência Regional de Ensino, que engloba um total de oito cidades. Destas, uma vaga era para professor de Arte – Ensino Médio – e quatro para professor de *Educação Artística* – para 3º e 4º ciclos (ou, de 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2001, p.266; 272). Ora, se Arte dever-se-á constituir, enquanto área, em todos os níveis da Educação Básica (níveis de Ensino Fundamental e Médio), ainda que existam professores já atuando nas escolas, esse número de vagas é inexpressivo. É interessante, também, notar a ambigüidade na denominação: *Arte* para o Ensino Médio e *Educação Artística* para o Ensino Fundamental. Ainda, sobre esse dado, não houve nenhuma referência à presença do professor especialista em Arte, para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe acrescentar que, com relação às diferentes modalidades da área de Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o Edital do referido Concurso foi bastante aberto, uma vez que o professor habilitado, em qualquer uma dessas áreas, pôde submeter-se ao concurso e, conforme esse mesmo edital, seu trabalho seria direcionado de acordo com sua habilitação específica. Isto parece demonstrar que, ainda que tenha sido chamado de professor de Educação Artística, o que se espera dos professores aprovados é que seu trabalho não busque compreender todas as modalidades de Arte, aos moldes do trabalho polivalente da Educação Artística, na década de 70.

Para enfocar uma realidade mais particular, trazemos o exemplo do Concurso realizado em 2002, no município de Uberlândia-MG. O texto do edital do concurso municipal para professores possui a seguinte redação: “Professor de Educação Artística – 38 vagas – R\$422,33 – 20 h/s – Superior Licenciatura em Educação Artística”. Aqui se encontra mais evidente o que podemos inferir como o pequeno alcance das modificações trazidas pela LDB n. 9.394/96 e as orientações dos documentos curriculares oficiais, uma vez que, por professor de Educação Artística, o município concebeu o professor de Artes Visuais, conforme demonstra a descrição dos conteúdos que deveriam ser estudados pelos candidatos para o concurso: “A proposta curricular para o ensino de Artes Plásticas e Visuais [...] Aspectos conceituais do ensino da Arte:



história, objetivos, linguagens, elementos, desenvolvimento, análise de imagens, composição, História da Arte”.

Nossa análise pode ser corroborada pela seguinte afirmação de Penna:

não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas equitativamente ao longo da vida escolar do aluno. Deste modo, corremos o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais – ou mesmo a uma adaptação das artes plásticas, modalidade que já é hegemônica no sistema de ensino, só que com uma nova roupagem ou uma abrangência um pouco maior. (PENNA, 2001a, p.8)

Porém, não podemos concluir que a insistência sobre o termo Educação Artística e sobre o ensino de Arte, quase como um sinônimo de Artes Plásticas/Visuais, exista devido a uma falta de clareza ou um excesso de amplitude dos textos, dando margem a múltiplas interpretações por parte de Estado e Município, ou a uma melhor organização dos professores da área de Artes Visuais, que estão garantindo o seu espaço. Na análise que realiza sobre os dois volumes do PCN-Arte (do 1º ao 4º e do 5º ao 8º anos do Ensino Fundamental), Penna afirma que:

A primeira parte de cada documento, que expõe uma proposta global para a área de Arte, é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas. Isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área. Pois, apesar de todos os problemas, foram as artes plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo. (PENNA, 2001a, p.4)

Encontramos um exemplo em Vannucci que reforça a importância de que o debate, em torno da nomenclatura *Arte* e suas quatro modalidades, continue sendo realizado devido às implicações que pode desencadear sobre a “vida acadêmica” dos alunos:

Na escola em que trabalho [...], a matéria teve vários nomes como: TC e TP (Trabalho em Couro, Trabalho em Plástico), Artes Cênicas, Educação Artística e Geometria. A disciplina TC e TP constava de um trabalho feito com cordas, madeira, cabide, fazendo suporte para vasos, pirografando madeira e alguns desenhos. A nomenclatura Artes Cênicas prejudicou os alunos que estavam na 5ª série em 1995 e em 2001, terminando o Ensino Médio, não tinham o conteúdo de Arte no histórico escolar no Ensino Fundamental. E como tornou-se obrigatória em uma série de cada nível com a nomenclatura Educação Artística, foram dadas aulas e trabalhos extras para que esses alunos pudessem concluir o Ensino Médio.

Na escola estadual o trabalho não tem seqüência pois a disciplina é dada na 8ª série [...] e depois no terceiro colegial. (VANNUCCI, 2003, p.23)

Nas narrativas, as professoras Cátia e Regina fazem referência a essa questão. Cátia afirma que em sua escola, somente existem aulas de Educação Artística com professora especialista na 8ª série, porque “o município ‘adotou’ só na 8ª série”. A professora desenvolve um trabalho com “dobradura, pintura, desenho, colagens”, como mostram as práticas desempenhadas em várias escolas, públicas e particulares. Regina conta que seu filho (que no ano de 2002 freqüentava a 6ª série na escola onde ela leciona Música), teve aulas com uma professora de Artes Visuais, no ano anterior, ou seja, na 5ª série, sem saber se ele te-las-ia, novamente, na 7ª e na 8ª séries.

Adensando as considerações a respeito do binômio: Arte – Educação Artística, encontramos dados na pesquisa de mapeamento, realizada em nossa região, por Cordeiro (2002) e por Borges e Ribeiro (2002). Cordeiro (2002) analisou 14 escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental, das redes pública e particular de ensino, da cidade de Uberlândia-MG. Sobre a questão: “A escola sentiu que houve mudanças efetivas entre o que se fazia em artes no tempo da Educação Artística (Lei 5692/71) e hoje com o Ensino de Artes (lei 9394/96)?”, 07 escolas responderam que não, 05 responderam que sim e 02 não responderam (CORDEIRO, 2002, p.26). Esta autora (2002, p.22) aponta que: “As principais ênfases estão na prática do desenho e de atividades artísticas com um caráter recreativo e de fácil acesso através de materiais recicláveis como gesso, pintura, etc”. Podemos perceber a forte presença de práticas artísticas escolares que enfatizam as atividades da modalidade Artes Visuais, muito mais freqüentes do que as demais.

Tendo em vista a caracterização dada ao ensino de Arte e Música, como áreas de conhecimento e disciplinas escolares, consideramos que há falta de clareza nas concepções sobre o ensino de Arte nas escolas: ora Educação Artística, ora Artes Visuais, ora Música. A controvérsia, as simplificações e/ou as obscuridades na LDB e nos documentos oficiais, bem como nas políticas públicas de estados e municípios, são recorrentes nas escolas. A esse respeito, concluem Borges e Ribeiro (2002, p.5): “[...] não ocorreram mudanças significativas após a nova legislação”.

As reflexões a respeito do binômio Arte – Educação Artística remetem-nos às narrativas dos interlocutores sobre sua formação escolar. A professora Bel lembra das aulas de teoria musical; Karin, dos desenhos que coloria; César, das músicas do Carequinha, dos desenhos “livres” e do “desenho técnico”; Regina, das apresentações nas festas e formaturas, bem como do

solfejo musical “do Bona”. As práticas são bastante diversificadas e, se não podemos afirmar que expressam exemplos do Canto Orfeônico nas escolas – os quais poderiam ser evocados pelas aulas de teoria e solfejo musicais de Bel e de Regina – certamente expressam alguns aspectos da Educação Artística nas escolas.

Finalizamos com uma afirmação de Chervel que nos fez pensar, a respeito da delicadeza do momento presente e da oportunidade que temos de discutir, junto às professoras, especialistas, equipes de direção das escolas, organizadores, coordenadores e ministrantes de cursos de formação docente e órgãos governamentais, não apenas sobre as mudanças propostas pelos documentos oficiais, mas, também, sobre o que desejamos e temos condições para implementar nas escolas públicas e particulares, no que se refere ao ensino de Arte e, mais especificamente, de Música.

As coisas se passam de forma diferente quando à escola são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas. Períodos privilegiados para o historiador, que dispõe então de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade. (CHERVEL, 1990, p.192)

Após recuperarmos a presença da Música, como disciplina escolar na modalidade do Canto Orfeônico e como atividades pertencentes à disciplina Educação Artística, bem como às variadas compreensões e práticas do ensino de Arte, focalizamos a proposta de inserção desta área como disciplina curricular, presente no PCN-Arte e nos RCNs. Além destes documentos, são transcritas as reflexões que alguns educadores musicais têm realizado em torno deste tema e, ainda, as narrativas das/os professoras/es entrevistadas/os.

## 2. O estatuto disciplinar da Música na escola

Vejamos o que nos dizem as/os professoras/es:

*Bel*

*Acho que deveria haver aquele momento para a aula de música, estipulado na carga horária, como Português, Matemática e outros conteúdos. Deveria ser cobrado do professor porque, no meu ponto de vista, é essencial. Às vezes digo para minhas colegas que sou criticada*

no trabalho, por cantar. O pessoal não entende o verdadeiro significado da música e toma como se fosse cantoria, perda de tempo.

Se tivesse trabalhado com uma supervisora que não valorizasse esse tipo de trabalho, eu mesma iria cobrar. É um costume meu, gosto, sinto que as crianças gostam e vejo o resultado do trabalho. Mas, felizmente, minhas supervisoras apreciam, valorizam, apóiam e às vezes até mostram para colegas minha maneira de trabalhar. Em uma ocasião, a diretora de uma outra escola em que trabalhei, o Enéas de Oliveira Guimarães, foi à minha sala quando estava trabalhando a tabuada cantada. Ela ficou surpresa e disse: "Nossa! Eu vi domingo, na televisão, um professor que trabalha assim, um artigo no Fantástico falando alguma coisa a esse respeito. Você trabalha assim?" Respondi: "sempre trabalhei". Ela elogiou e pediu que eu passasse para as outras professoras.

*Cátia*

Acho que para haver aula de música depende do ponto de vista de cada professor. Se for tomada como obrigatória, a criança pode até não gostar, mas como prazer é diferente. Se o professor trabalhar de acordo com aquilo que a turma necessita, por exemplo, se combinarem: "vamos trabalhar uma música sertaneja", o aluno levar, acho que funcionaria bem. Mas como obrigação, se só o professor levar a música que ele quiser, acho que não funcionaria.

*Karin*

Na minha escola, tem aula de musicalização até o Pré 3. Como trabalho com a 1ª série, meus alunos não têm essa aula especializada em música. Têm outras, de Inglês, Informática, Religião, pelo fato de ser uma escola católica. Por isso, trabalhamos conforme o nosso planejamento. Na 2ª série, ainda vejo usar muito a música, muitos livros trazem, não sei se dessa forma como eu trabalho. Talvez porque os alunos sintam falta e digam: "não, põe música", porque eles acostumam e gostam. Eu uso, às vezes, numa atividade mais tranqüila, de escrever, criar, eles pedem: "põe um pouquinho de música para a gente ouvir", e vão acostumando com isso. Mas com Matemática, precisa muito de raciocínio, não tem como ficar misturando. Geralmente, trabalhamos dentro da sala de aula porque acreditamos que tem um resultado, mas se você for esperar alguém falar: "faz isso, trabalha Música, canta tal música, bate assim", você não trabalha.

*César*

A aula de Música na escola, hoje, é a mais precária possível, porque se houver necessidade de cortar alguma coisa, a primeira providência é cortar as aulas especializadas, como eles chamam: música, Teatro, Inglês, Educação Física ou Ensino Religioso. Acredito que eles não encararam realmente a importância do estudo da Arte, da sensibilização. Não só a escola, vou além, por parte da escola e por parte dos pais. Os pais procuram e querem uma escola "conteudista". Eles pensam: "a escola que oferece maior número de conteúdos é a melhor". Mas nem sempre é assim, tanto é que qualquer pessoa serve para trabalhar com música, Teatro ou Educação Física. Por aí se percebe o descaso da escola. Pouquíssimos pais acham que Música é tão importante quanto Matemática, pouquíssimos, pouquíssimos, já recebi muitos elogios de alguns pais, mas outros "não dão a mínima", acham que é só um conteúdo a mais. Eles pensam do mesmo modo como pensam sobre o "balé": "você faz porque é moda, porque é bonito fazer uma fantasia bonita". Às vezes, a criança nem tem aptidão para aquilo, mas pensam: "a filha do fulano faz, então a minha também tem que fazer". E, sobre a escola: "na escola do fulano tem, na escola do meu filho também tem que ter", infelizmente.

Regina

Acho que depois da apresentação do final do ano, talvez as coisas dêem uma guinada, mas até agora a aula de música tem sido vista assim: "a professora de musicalização não fez outra coisa a não ser cantar". As pessoas ainda não têm a consciência sobre a importância da música na vida da criança. Para elas é "uma coisa a mais, um módulo a mais". Assim como pensam sobre a aula de Educação Física: "o que é que a aula de Educação Física acrescenta à criança? Nada". E sobre a aula de Música: "os alunos gostam, adoram! E vão para lá para brincar, brincar". As professoras pensam: "na hora de brincar, brincar, hora de estudar, estudar", inclusive o juramento da formatura é assim, mas durante o período do recreio "bota o som e dança". Acho que para a música estar "em pé de igualdade" com as outras disciplinas, é preciso mudar primeiro a consciência de quem aplica, que ainda considera a música como um momento de lazer, pura e simplesmente. E mesmo a parte lúdica, de brincadeira, não é bem vista, ainda que sejam as cantigas de roda ou as brincadeiras populares: "tem hora para isso, agora não é hora", isso é colocado assim: "não é hora".

Alguns pais sempre comentam como as crianças gostam, como cantam. Anteontem encontrei a avó de uma menina que foi minha aluna na escola Doce Vida. Ela comentou a felicidade da criança em estar naquela aula, que nem era aula, era só ensaio de canções, porque só preparei as crianças para uma apresentação na festa do final do ano. Mesmo assim, sempre fazia algum tipo de brincadeira, dessas que envolvem ritmo, dança circular. Ela chegou a comentar que a criança adorava e ficou encantada em saber: "mas você conhece mesmo, vovó, a minha tia?"

Considerando esses relatos e os momentos por que passou o ensino de Música, como Canto Orfeônico e Educação Artística, acreditamos que esta área tem tido dificuldades para instalar-se e sustentar-se como disciplina. Bellochio e Tourinho questionam e refletem sobre esta questão. Bellochio descreve a confusão no modo de conceber o ensino de Música nas escolas:

[não é] clara, ainda, a significação da área junto aos processos que potencializam a escolarização, sobretudo considerando a conjuntura do ensino em SIEF. Música é festa? É terapia? É para acalmar as crianças? É conhecimento escolar? Que conhecimento é esse? Serve para auxiliar e tornar mais agradável o desenvolvimento de outras áreas? Por outro lado, quem é o professor que deverá trabalhar com tal conhecimento nas SIEF? É o especialista em Educação Musical? É o professor de classe? (BELLOCHIO, 2000, p.1)

E Tourinho, por sua vez, faz uma síntese sobre os argumentos que têm sido utilizados a favor do ensino de Arte, que podem ser tomados de empréstimo, para refletir sobre o ensino escolar de Música:

Dentre os mais conhecidos destes argumentos [...] encontramos: 1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas 'sérias', importantes e difíceis. (TOURINHO, 2002, p.31)

Apoiamos nossos argumentos a respeito do ensino formal/disciplinar de Música nas escolas sobre seis pontos: 1- as orientações curriculares constantes nos documentos oficiais; 2- o posicionamento da escola; 3- as disputas por espaços com outras disciplinas; 4- as justificativas das/os professoras/es sobre a importância da Música nos processos de aprendizagem dos alunos; 5- a pequena quantidade de professores especialistas e 6- os aspectos políticos da implantação e permanência da disciplina Música nos currículos escolares.

Analisemos, inicialmente, as orientações constantes nos documentos curriculares oficiais. A presença das modalidades da área de Arte, no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é apresentada nos PCN-Arte com a seguinte redação:

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro [...] (PCN-Arte, 2000, p.57)

É interessante ressaltar, neste trecho, que o documento se refere, claramente, às professoras e não aos professores especialistas, chamando a atenção, inclusive, para a questão da pequena formação em Arte que as mesmas possuem. É preciso destacar, ainda, a autonomia e flexibilidade dada a escolas e professores na determinação da condução do ensino de Arte, a partir de uma "variação" entre suas quatro modalidades. Mais adiante, ao abordar as orientações didáticas para o trabalho docente, o texto possui um forte direcionamento para este ensino, talvez explicitando mais claramente tal variação:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções e vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (PCN-Arte, 2000, p.108-109)

Encontramos, nessas orientações, um exemplo bastante claro para a inserção curricular das várias modalidades do ensino de Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive com a carga horária de duas aulas semanais e em seqüência, o que nos fez refletir sobre os limites impostos às escolhas das escolas e de professores, do qual trata o trecho anteriormente citado.

Não se pode deixar de notar a denominação 'série' ao invés de 'ciclo' para este nível de ensino, o que, talvez, demonstre uma incoerência na redação do texto, se comparada ao trecho anterior.

Como as orientações dos Parâmetros podem ser concebidas como referenciais que são cobrados dos professores e alunos, nos momentos de avaliação, refletimos sobre a necessidade de compreendermos bem tais "sugestões". Nos dizeres de Penna:

Embora tenham sido considerados 'uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório', pelo conselho Nacional de Educação [...] os PCN constituem um referencial para as ações do MEC com respeito à educação fundamental. Desta forma, para a área de Arte configuram claramente uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas. (PENNA, 2001a, p.1)

Nos RCNs, por sua vez, as orientações curriculares diferem um pouco, talvez porque a prática do ensino escolar da Educação Infantil seja menos rigorosa e mais flexível quanto a cada disciplina trabalhada e sua respectiva carga horária. Assim, encontramos que:

A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas (RCNS, 1998, p.64)

Cantar e ouvir músicas podem ocorrer com frequência e de forma permanente nas instituições. As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição) podem ser realizadas duas ou três vezes por semana, em períodos curtos de até vinte ou trinta minutos, para as crianças maiores. (RCNS, 1998, p.68)

Quanto às "crianças maiores", supomos que o documento esteja fazendo referência às crianças entre quatro e seis anos. Outro elemento pouco claro refere-se à sugestão: "uma ou duas vezes por semana, em períodos curtos de até vinte ou trinta minutos". Nossa leitura caminha no sentido de compreender uma ambigüidade entre esta diretividade e os termos "atividades cotidianas" e "com frequência e de forma permanente", estes, sim, parecendo sugerir uma realização musical mais presente e constante.

Para Oliveira (1999, p.29): "apesar de os PCNs terem uma proposta que defende as especificidades das artes no currículo, tanto a realidade escolar como a formação educativa dos professores ainda refletem, de certa forma, a visão integradora e periférica do ensino da Arte [...]". É justamente esta "visão integradora e periférica" que parece adequar-se ao que denominamos como espaços lacunares ocupados pela disciplina Música nas escolas.

Com relação ao segundo ponto de análise, o posicionamento das escolas sobre a aula de Música, a professora Karin refere-se às aulas de musicalização que, em sua escola, são

ministradas apenas na Educação Infantil. Cita as aulas especializadas de Inglês, Informática e Religião e algum trabalho que acontece com Música, na 2ª série, em função das canções descritas nos livros didáticos e da solicitação dos alunos, acostumados a ouvir músicas na 1ª série. Karin evidencia a falta de solicitação e incentivo da escola para o trabalho com esta área: “se você for esperar alguém falar: ‘faz isso, trabalha Música, canta tal música, bate assim’, você não trabalha”. Num sentido semelhante, encontram-se as afirmações de Del Ben e Hentschke, que pesquisaram concepções e práticas musicais de professoras especialistas. Estas autoras, e ainda Penna e Vannucci, afirmam:

Em busca da valorização da área, as professoras enfrentam dificuldades e superam obstáculos, como a falta de um espaço físico adequado e de recursos materiais para a realização das aulas de música [...]. Enfrentam ainda a solidão profissional, pois se sentem isoladas em relação aos demais professores da escola, seus coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Estes, por não serem portadores de conhecimentos musicais sistematizados, não acompanham o trabalho das professoras, seja através de reuniões e encontros ou da observação das aulas de música. Não dominam a área e também não parecem dispostos a aprender ou partilhar com as professoras de música experiências e saberes comuns a todo o corpo docente. (DEL BEN, HENTSCHE, 2002, p.52)

É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno [porte] têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária, o que acontece com frequência nas redes públicas da GJP. (PENNA, 2003, p.12)

Não encontramos um apoio com reuniões, ou até mesmo encontros dos professores da área, cada professor trabalha da sua maneira, não tendo uma proposta pedagógica. (VANNUCCI, 2003, p.23)

No capítulo anterior, tecemos considerações a respeito dos espaços físicos e materiais de que tratam Del Ben e Hentschke neste trecho. Aqui, consideramos interessante ressaltar o termo “solidão profissional” que podemos tomar de empréstimo, para analisar as opiniões que professoras e professores de Música possuem a respeito das equipes de direção e/ou coordenação das escolas em que atuam. Notamos alguma diferença entre as informações que encontramos e aquelas trazidas por essas importantes pesquisadoras do campo da Educação Musical, no que se refere à falta de disposição das professoras, para aprender ou partilhar saberes com as professoras de Música. Apesar de não terem explicitado nenhuma informação a esse respeito, acreditamos que aquelas com quem dialogamos seriam bastante abertas à interlocução com especialistas, caso houvesse esses profissionais nos níveis em que lecionam. Deste modo, consideramos o diálogo entre professoras, especialistas e equipes de direção, coordenação, supervisão ou orientação como um elemento necessário para que todas/os possam trabalhar a área de Música, como disciplina escolar. Lembramos que, para que isso ocorra, é necessário que haja a presença dos professores



especialistas nas escolas e uma participação maior desse profissional no cotidiano escolar, pois como advertem César e Regina: “Eu não fico sabendo o que as professoras estão trabalhando porque meu tempo na escola é pequeno, vou à escola uma vez por semana” (César); “às vezes fico sabendo da festa, às vezes nem isso, se não for no meu dia de aula, muitas vezes nem fico sabendo” (Regina).

Sobre o terceiro ponto de análise, recuperemos alguns elementos marcantes das narrativas. Para Bel, “deveria haver aquele momento para a aula de música, estipulado na carga horária, como tem o Português, a Matemática e os outros conteúdos. Deveria ser cobrado do professor”. A comparação com estas duas importantes áreas do trabalho desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também, aparece na seguinte afirmação de Pessanha:

Uma simples observação dos boletins de notas dos alunos parece indicar uma certa hierarquia entre as disciplinas em que Português e Matemática aparecem sempre em primeiro lugar enquanto que Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Educação Física sempre são as últimas. A aparente neutralidade de um boletim escolar parece indicar que a sociedade exige, ou pelo menos aceita, uma hierarquia entre as disciplinas. (PESSANHA, 2003, p.2)

Os espaços que identificamos, ocupados pela disciplina Música, mostram-se em evidente posição de inferioridade, se comparados àqueles ocupados pela centralidade do Português e da Matemática, nos currículos escolares.

Os professores César e Regina relatam a diminuição da carga horária de trabalho como mais um fator que dificulta a inserção da Música, como disciplina curricular. César ainda refere-se àquelas famílias que procuram a escola que “oferece mais conteúdos”. Consideramos que este seria um aspecto positivo, mas que se torna questionável, na medida em que algumas escolas inserem as denominadas “aulas especializadas”, apenas, para que seus quadros curriculares as tornem atraentes, não fornecendo as condições favoráveis à efetivação do ensino dessas áreas, como práticas educativas múltiplas e constantes. Vale frisar, com isso, que não queremos afirmar nossa discordância à presença de tais disciplinas nas escolas, muito ao contrário, consideramos que sua presença ainda não está ocorrendo, conforme as “prescrições” dos documentos oficiais que indicam as quatro modalidades da área de Arte, com o mesmo “peso”, entre si e com relação às outras disciplinas já constantes dos currículos, trabalhadas nas escolas. É importante lembrarmos que as disputas por espaços travadas “contra” outras disciplinas, professores, escolas e órgãos governamentais, têm relações com a construção histórica das disciplinas curriculares, como nos mostra Tourinho:

as disciplinas que hoje são parte do currículo nem sempre foram estas que aí estão. Geografia e Ciências tiveram, ao longo dos tempos, tratamento diferenciado e sofreram modificações sobre a abordagem e o conteúdo que hoje sugerem. Disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais junto aos poderes municipal, estadual e nacional. (TOURINHO, 2002, p.30)

Uma outra consideração interessante sobre os espaços curriculares da Música e as demais modalidades da área de Arte é realizada por Penna, que alerta para o fato de a escola poder:

escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Neste caso, podem pesar argumentos a respeito de como determinado campo da arte pode contribuir para o marketing da escola – ao produzir apresentações teatrais, por exemplo. [...] acreditamos que, em termos de Brasil, será uma minoria de escolas – de elite, certamente – que se empenharão em oferecer as quatro linguagens artísticas de modo consistente, contratando para tal diversos professores com formação específica. (PENNA, 2001a, p.9)

Para esta autora, seria importante que as quatro modalidades estivessem presentes em todas as séries do Ensino Fundamental e que fossem trabalhadas, cada uma, por profissionais com formação específica:

as propostas para as linguagens artísticas específicas são por demais amplas e complexas, de modo que somente poderiam ser concretizadas se tivessem um espaço garantido ao longo de todo o ensino fundamental, dispondo-se de oito anos de um trabalho progressivo, com carga horária adequada e condições de continuidade, além de professores com sólida formação. Neste caso, contudo, estaria sendo privilegiada apenas uma determinada modalidade artística – e o que fazer com as outras três linguagens propostas? Tratá-las apenas com “trabalhos por projetos”? Por sua vez, a opção de distribuir de modo igualitário as quatro modalidades artísticas ao longo do ensino fundamental daria a cada uma delas, na prática, dois anos de trabalho, o que seria muito pouco para a realização das propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares. Uma questão crucial, portanto, parece ser quem é o professor que irá colocar em prática as propostas dos PCN-Arte e qual deverá ser a sua qualificação. (PENNA, 2001a, p.9)

Destacamos, nessa preocupação de Penna, a indagação a respeito dos profissionais que desempenham o ensino de Música nas escolas, devido à relação que essa questão possui com nossas análises, que abordam o ensino realizado, tanto por professoras, quanto por especialistas. Retornando aos relatos, Cátia associa a obrigatoriedade da disciplina ao fato de o professor trabalhar com as músicas que quer, desconsiderando os interesses dos alunos, o que nos faz refletir sobre como esta professora, de fato, está preocupada com a importância da valorização da cultura dos alunos, conforme os princípios da abordagem sociocultural da Educação Musical.

A respeito do quarto ponto de análise, as justificativas das/os professoras/es sobre a importância da Música na escola, Duarte e Mazzotti, e também Del Ben e Hentschke, afirmam que os especialistas têm um papel importante no estabelecimento da Música, como disciplina escolar:

No caso da música, no Brasil, o seu valor educativo precisa ser demonstrado, pois as doutrinas sobre a escola que permeiam as decisões a respeito dos currículos não a consideram 'útil', uma vez que o critério usual é o da utilidade imediata ou futura de alguma disciplina escolar ('para que serve...?'). É provável que os professores de música precisem valorizar a música no contexto dos debates sobre a pertinência da disciplina na escola regular, pois esta é a condição de seu ensino. Provavelmente, os professores procuram justificar a disciplina de maneira a ombreá-la com as mais relevantes segundo os critérios usuais no âmbito da escola (professores, alunos e pais). (DUARTE; MAZZOTTI, 2002, p.36)

o isolamento da área de música também pode estar relacionado à escassez de argumentos, por parte das próprias professoras, capazes de mostrar aos demais participantes da escola a relevância da disciplina e daquilo que acontece em sala de aula. [...]. Com isso, as aulas de música não conseguem alcançar a importância, o *status* e os propósitos buscados pelas professoras. (DEL BEN; HENTSCHE, 2002, p.54)

Nas narrativas, as professoras Bel e Regina comentam sobre as concepções contrárias às suas, emitidas por outras professoras. Bel assegura que algumas acreditam que trabalhar com Música é "cantoria", perda de tempo. Num sentido semelhante, para Regina, as professoras consideram que a aula de musicalização é "só para brincar" e que brincar não tem finalidade educativa. Avaliam estas aulas, também, como "um momento de lazer" ou "uma coisa a mais, um módulo a mais", assim como a Educação Física, que, geralmente, é trabalhada por professores especialistas.

Dentre os argumentos que as/os narradoras/es mobilizam em favor do ensino disciplinar de Música, encontram-se justificativas que atribuímos, uma vez mais, inter-relacionando o par saberes e práticas, aos conhecimentos e concepções que possuem de/sobre Música, advindos de sua formação musical. Bel afirma que, com Música, podem ser trabalhados conceitos, como a capacidade de concentração, organização e atenção. Cátia ressalta as vantagens da Música no trabalho, com coordenação motora, na leitura, no relaxamento, no desenvolvimento geral e na desinibição dos alunos. Karin destaca aspectos como: descansar, brincar, estimular a criatividade, a ludicidade e o desenvolvimento das crianças. César enfatiza a sensibilização musical, como meio para conscientização dos alunos em relação ao meio e ao País em que vivemos. E Regina, observa questões como o desenvolvimento de certas noções: coordenação, lateralidade, socialização, bem como a contribuição da Música na ampliação do conhecimento em outras

áreas, para “um aprendizado global muito maior”. Observamos que esses argumentos guardam alguma semelhança com outros, conferidos por outras pesquisadoras, em entrevistas com professoras e especialistas, como por exemplo, em Targas, em Del Ben e Hentschke e em Del Ben:

As professoras afirmam acreditar no potencial da música para o desenvolvimento integral do aluno, o que foi possível verificar em todas as falas: a música é um elemento capaz de auxiliar no desenvolvimento da leitura, da expressão corporal, da concentração, pronúncia das palavras, memorização, desenvolvimento do vocabulário, do ritmo, da audição, entre outros aspectos. (TARGAS, 2002, p.2)

Flora, Beatriz e Rita também estão comprometidas com a valorização da música como disciplina dos currículos escolares. Esforçam-se para mostrar aos demais participantes da comunidade escolar que a música não é mais uma ‘coisa isolada’ na escola, que ela também é ‘uma forma de conhecimento’, que ela também pode levar o aluno a pensar. As aulas de música não têm como função somente preparar ‘musiquinhas’ para as apresentações dos alunos, para as festividades e comemorações escolares. A música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade. (DEL BEN; HENTSCHE, 2002, p.52)

Quando esclarecem como a música pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos [...] as professoras referem-se somente a aspectos que a música compartilha com as demais disciplinas escolares, como o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade e intelecto, a “harmonização do corpo” ou a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares, finalidades e conteúdos que permeiam todo o projeto educativo das escolas. A música parece não se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares [...]. (DEL BEN, 2003, p.9)

Essas últimas afirmações de Del Ben fizeram com que questionássemos se “nossas” narrativas justificam a Música como disciplina escolar, apenas pelas “contribuições” advindas desta área, mas presentes nos conteúdos de outras disciplinas que já são trabalhadas nos currículos. No entanto, ao fazermos esta indagação, percebemos que nossa preocupação maior com relação à sustentação dos espaços formais/disciplinares da Música nas escolas não se refere à busca pelos “benefícios” causados por este ou aquele conteúdo musical ou disciplina. Em outras palavras, não nos preocupamos em identificar e defender a “utilidade” da Música na escola, mas em refletir sobre as possibilidades de trabalho com essa linguagem, que faz parte da vida das crianças, dentro e fora das escolas, assim como outras linguagens trabalhadas na escola, especialmente, como vimos, a linguagem verbal e a linguagem matemática.

Justificando nossa posição, acreditamos que, antes de seu ingresso na escola, as crianças, nos mais diversificados espaços e tempos sociais e culturais, experienciam as linguagens

artísticas. Ao mesmo tempo em que experimentam a fala, experimentam o canto, nas relações existentes entre a linguagem verbal e a musical (e, mais especificamente, melódica) ao chorar, falar, gritar, sorrir, balbuciar, cantar, chacoalhar objetos, tocar instrumentos musicais, ler. Enquanto conhecem o desenho, conhecem a escrita, nas relações entre a linguagem verbal e as linguagens visuais/plásticas, ao desenhar garatuñas e figuras humanas, ao escrever. Estabelecemos as relações entre a linguagem do movimento e as da Música (e, mais especificamente, rítmica) e da Dança, ao andar, caminhar, correr, pular, dançar, no desenvolvimento rítmico-corporal. Nesse desenvolvimento, existe um caminho que parte da falta de controle de uma pulsação constante até a conquista de sua manutenção. E, finalmente, tão logo provam o brincar de faz de conta, provam o encenar, nas relações entre todas estas linguagens e a linguagem cênica.

Mas, ao ingressar na escola, de um modo geral, sentam-se para aprender a ler, escrever e contar. (As escolas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, geralmente, não apenas desconsideram os anos de aquisição de aprendizagens que ocorreram por meio do brincar, mas também isola as disciplinas "sérias" das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro. Ensinar e aprender Música, como disciplina escolar, além de trabalhar uma área de conhecimentos com seus objetos e procedimentos específicos, é dar continuidade ao modo de aprender das crianças, antes de entrar na escola, sem romper, tão bruscamente, as relações existentes entre a fala e o canto, o desenho e a escrita, para que as aprendizagens de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Música e demais modalidades da área de Arte permaneçam tão relacionadas, quanto estavam, antes do ingresso das crianças na escola.)

O quinto fator considerado interveniente, na presença da disciplina Música nas escolas, diz respeito à pequena quantidade de professores especialistas. Este elemento não foi abordado por nenhum dos colaboradores, a não ser por Regina em um pequeno comentário: "acho que há professor de Música suficiente para atender a todas as escolas, é só o Estado querer levar essas pessoas para lá". Ainda assim, consideramos interessante citar um argumento em que Penna destaca a falta e o despreparo de especialistas para a atuação nas escolas:

Embora seja certo que a educação musical ainda precisa ser valorizada socialmente de modo mais amplo, cabe indagar até que ponto teríamos profissionais com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar os possíveis espaços na escola. [...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como *um espaço de trabalho seu*? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura,

assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e sua clientela. (PENNA, 2002, p.17)

Essas afirmações remetem-nos à questão da formação superior em Música, em nível de Graduação – e talvez de Pós-Graduação também – que privilegiam, grosso modo, a preparação de professores para a atuação em cursos específicos de Música. Ponderamos sobre a necessidade de que a formação, em nível superior, contemple as diversas possibilidades de atuação profissional docente: escolas específicas e não específicas de Música.

O sexto e último fator que apreciamos, a respeito dos espaços da disciplina Música, diz respeito à questão política da implantação – e permanência – desta área nas escolas. Este, também, é um aspecto que consideramos de grande importância para as discussões sobre a temática. No entanto, apenas pontuaremos, brevemente este fator, o qual trazemos nas afirmações de Santos e de Goodson:

Segundo Larry Cuban os determinantes das mudanças curriculares e as formas como as mudanças ocorrem são de natureza essencialmente política. Nesse sentido, pode se constatar que as questões relacionadas à realização de políticas curriculares envolvem poder, controle, coalisões, negociações e compromissos entre grupos e indivíduos, operando dentro e fora do sistema escolar. [...] A proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. (SANTOS, 1995, p.62)

cada grupo emprega o seu *discurso* na tentativa de que sua matéria seja considerada 'disciplina acadêmica' (merecedora, por isso, de recursos financeiros e oportunidades de carreira que vão se acumulando). [...] Na realidade, as diferenças são em relação a quem pode definir as "disciplinas" – essencialmente, isto é apresentado como a atividade característica dos estudiosos universitários. (GOODSON, 2001, p.38)

Consideramos, assim, que, embora as determinações dos documentos oficiais – LDB, RCNs e PCN-Arte – existam e sejam decisivas na implantação do ensino de Música nas escolas, há setenta anos, as práticas deste ensino passam por "negociações", estabelecidas no interior da cultura escolar e envolvem professoras, especialistas, equipes de direção, coordenadores, supervisores, orientadores, pais, alunos, órgãos governamentais da área de Educação e Universidades; o que pudemos observar, nas narrativas de César e Regina, a respeito das negociações sobre a carga horária de suas aulas. A respeito da diversidade de práticas e de posicionamentos dos grupos que dirigem as escolas, na implantação do ensino de Música, em relação às diretrizes contidas nos documentos oficiais, Bellochio afirma que:

Por um lado, trabalhos com dados de pesquisas de campo realizadas em diversas localidades do Brasil – Belo Horizonte, Uberlândia, Montes Claros (MG), Montenegro (RS) – [...] apontam a ausência sistemática de música nas escolas de educação básica, e inclusive a dificuldade encontrada junto às direções e secretarias de educação, quanto ao reconhecimento das funções da Educação Musical e da sua importância no currículo escolar. Contrastantemente, foram relatadas diversas experiências significativas realizadas em escolas públicas de Florianópolis, indicando a importância da articulação da Universidade, como instância formadora dos professores e produtora de pesquisa e de ações de extensão, na conquista e consolidação de um espaço para a Educação Musical nas escolas, inclusive junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. (BELLOCHIO, 2003, p.3-4)

Como vimos, no que se refere às/aos professoras/es, suas formações e saberes, a propósito de Música e de ensino e Música, interferem sobremaneira neste processo, sendo importante, por isso, que estejam na agenda das discussões a respeito do ensino escolar musical. Em termos ainda mais amplos, em entrevista concedida ao *Jornal Estado de Minas* (25/01/2003, p.02), Pimentel afirma que:

O ensino de arte no Brasil tem comprometimentos variáveis pelo País: ainda é tratado por muitos como questão de “dom” e não de área de conhecimento, é grande o número de professores não habilitados em atuação. Há cidades em que nem sequer existe o cargo de professor de Arte nas escolas. Como a carga horária das aulas de Arte é pequena, é muito comum que professores de outras disciplinas abocanhem essas aulas.

É certo que as análises realizadas sobre as narrativas nos permitem ponderar a respeito de realidades muito singulares, as quais não se estendem sobre outras cidades do País, como percebemos nas duas últimas citações. Acreditamos, por isso, que outros estudos sejam necessários, para que ampliemos e aprofundemos nossas compreensões sobre o ensino de Música nas escolas brasileiras.

Neste e no capítulo anterior, analisamos determinadas dificuldades narradas pelas/os professoras/es no trabalho com Música nas escolas em que atuam: espaços físicos inadequados; falta de materiais; carga horária diminuída na disputa por espaços com outras disciplinas; Música vista como “cantoria”, “pura e simplesmente lazer”, “só para brincar”, “uma coisa a mais”, “um módulo a mais”; falta de relacionamento com os interesses dos alunos; falta de solicitação e incentivo da escola. Diante deste quadro, configuramos os espaços ocupados pelo ensino disciplinar de Música como lacunares. Porém, consideramos relevante discutir um último aspecto, a respeito deste ensino, qual seja, o das relações que são e não são estabelecidas entre esta e as demais disciplinas escolares, do qual trataremos a seguir.

### 3. O devir de relações (não) tecidas

Nesta seção, abordamos as relações entre a Música e as demais disciplinas, componentes dos currículos das classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Focalizamos o trabalho conjunto entre professoras e professores de musicalização, retornando a alguns aspectos pontuados no primeiro capítulo, a respeito dos saberes docentes, em Música. Ao retomar a este elemento – o trabalho de professoras e de especialistas, de certa maneira, esta seção também responde às questões de pesquisa: *A quem cabe a tarefa de ministrar o ensino de Música nas escolas? E como este espaço é ocupado?* Mas responde, mais precisamente, à terceira questão: *De que forma a Música se relaciona às demais áreas do conhecimento escolar?*

#### 3.1. Disciplinaridade nas ciências e nos currículos escolares

A temática da disciplinaridade e de propostas curriculares diferenciadas, está relacionada, na atualidade, às várias discussões em torno de questões como: os saberes escolares, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares, para a formação de professores, o questionamento da divisão entre os chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos nos cursos de formação inicial e, ainda, às práticas docentes nas escolas.

Situamos a discussão sobre a fragmentação e a interação das disciplinas, na questão da especialização do conhecimento, em suas diferentes áreas, que expressam, cada uma, uma dimensão dos saberes humanos. Recorrendo ao percurso de construção das disciplinas curriculares – as ciências – fica evidente que o século XIX foi palco do ápice do aprofundamento e alargamento do campo científico, que culminou numa excessiva especialização entre os saberes. Santomé relata este processo vinculando-o, principalmente, às necessidades impostas pela industrialização europeia dos séculos XVIII e XIX:

as necessidades da industrialização promovida a partir de modelos econômicos capitalistas, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abrirão o caminho para maiores parcelas de disciplinaridade do conhecimento. As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e de comercialização. À medida que a revolução industrial e a tecnologia se desenvolviam, surgiam novas especialidades e subespecialidades que, por se basearem em algum ramo muito específico de um campo tradicional de conhecimento ou em uma nova metodologia e/ou tecnologia de pesquisa, exigiam maiores parcelas de independência até atingir autonomia plena como campo profissional e de conhecimento. O especialista é aquela pessoa que sabe



muito de um campo científico cada vez menor, delimitado. (SANTOMÉ, 1998, p.47-48)

As afirmações de Gallo complementam esta análise, inscrevendo a especialização no campo das ciências como característica da Modernidade:

Com o desenvolvimento da ciência moderna, torna-se cada vez mais difícil (e virtualmente impossível) que alguém possa dedicar-se a todos os campos de saberes, visando uma compreensão total do real, dada a quantidade e complexidade de saberes que vão sendo produzidos. Emerge então a especialização. A ciência moderna se autonomiza em torno de seu objeto. Ele é o foco central do qual depende sua identidade. E cada vez mais o cientista volta-se para seu objeto, tornado autônomo, sem preocupar-se com o que está a sua volta. (GALLO, 2000a, p.166)

A fragmentação dos conhecimentos, marcada pela profunda especialização das ciências, necessária ao contexto da sociedade européia moderna, alcançou o âmbito da educação escolar, mediante a formação de profissionais cada vez mais especializados. Para Bianchetti e Jantsch, a formação de especialistas deveu-se à aplicação dos princípios do modelo taylorista-fordista, do mundo da produção, ao campo escolar:

quando, no mundo da produção, o paradigma hegemônico era o taylorista-fordista, à escola foi transferida a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de dar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo-funcionalista de um lado e de outro garantindo a supremacia do capital na consecução do lucro para os donos dos meios de produção. (BIANCHETTI; JANTSCH, 2002, p.17)

A fim de atender a esta demanda profissional, a escola passou a formar especialistas valendo-se da fragmentação dos saberes científicos, nas diferentes disciplinas dos currículos escolares. A relação que se estabelece, entre ciências de referência e disciplinas, é apontada por Gallo, ao argumentar que:

Não tenho dúvidas de que a disciplinarização pedagógica nada mais é que um reflexo, uma continuidade, uma decorrência da disciplinarização epistemológica. [...] A organização curricular encontrou terreno fértil na disciplinarização. [...] A especialização dos saberes permitiu a especialização dos professores, do material didático e do espaço pedagógico. A fragmentação dos saberes permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques. E tudo isso possibilitou que o processo pedagógico pudesse passar pelo crivo de um rígido controle[...]. (GALLO, 2000a, p.166-167)

Em outra obra, esse autor evidencia a presença da fragmentação entre as diferentes áreas do saber nos currículos escolares:

À medida que aumenta a quantidade de conhecimento, fica mais difícil perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo esse processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos reflete-se nos currículos escolares: eles são os mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente. (GALLO, 2000b, p.23)

Gallo sintetiza, de modo bastante claro, a importância da necessidade de se perceber como os saberes são, na verdade, apreensões diferentes de uma realidade múltipla. O trecho a seguir ilustra esta afirmação:

Quando assiste a uma aula de história, cada aluno abre a gavetinha de seu arquivo mental onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa gavetinha e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... É como cada uma das "gavetinhas" é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em uma totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios. (GALLO, 2000b, p.23)

Após argumentar a respeito da disciplinaridade, em seus aspectos epistemológicos e pedagógicos, Gallo aborda o aspecto político desta questão. Para este filósofo, a palavra disciplina é, por si só, ambígua, uma vez que pode referir-se tanto aos saberes de determinadas ciências de referência, como ao aprendizado do autocontrole, pelos alunos. Examinemos os seguintes trechos em que o autor, fundamentando-se em Nietzsche (*A Gaia Ciência*), estabelece a articulação entre saber e poder:

Controlar o acesso aos saberes, controlar aquilo que se sabe e aquilo que não se sabe é um dos mais fortes (embora mais dissimulados) exercícios de poder da modernidade. É uma das principais ferramentas para o exercício desse poder foi e tem sido a escola, através do currículo disciplinar. [...] Mas a disciplina do currículo escolar estende-se para além dos próprios saberes e de seu exercício; nas instituições modernas, na escola em particular, a disciplina encarna-se nos corpos. [...] a escola [...] é também o espaço onde o indivíduo aprende seu lugar. [...] nada é por acaso [...] a geopolítica dos prédios e do interior das salas de aula é muito bem planejada, visando essa incorporação do poder disciplinar. (GALLO, 2000a, p.170-171)

A relação entre disciplinaridade e poder pode ser observada, ainda, na determinação até mesmo da presença e carga horária, destinada a cada disciplina no currículo, o que nos induz à efetividade do ensino disciplinar de Música, como uma das disciplinas que sempre estiveram à margem de outras, consideradas mais "sérias" e, por isso, mais importantes, conforme analisamos

na seção anterior. Neste sentido, consideramos intrigante o questionamento final do seguinte trecho de Silva:

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...] É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante, não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’ (SILVA, 2001, p.148)

Por outro lado, e ainda a respeito da relação entre disciplinaridade e poder, encontramos em Veiga-Neto um argumento bastante esclarecedor, a respeito da disciplinarização dos corpos:

os calendários, cronogramas e horários escolares funcionam, ao mesmo tempo, como espacializadores do tempo e como espacializadores epistemológicos: eles conformam (especialmente) nossa percepção sobre o tempo e nosso entendimento sobre os nossos próprios saberes, além de conformarem os usos que fazemos de ambos – tempo e saberes. Nesse sentido, eles nos disciplinam, ordenando as ações dos nossos corpos – onde devemos estar, fazendo o quê, em que momento, com quem. Além disso – e mais sutilmente –, eles nos ensinam a ver o mundo disciplinar; nesse caso, vale dizer: tanto um mundo cujos corpos e ações são ou devem ser (naturalmente) disciplinares, quanto um mundo cujos saberes são ou devem ser (naturalmente) disciplinares. O naturalmente corre por conta do esquecimento de que tais dispositivos são invenções sociais, do esquecimento de que não são, digamos, dados naturais que estariam desde sempre à disposição para serem descobertos ou usados por nós. (VEIGA-NETO, 2002, p.214)

No segundo capítulo do presente texto, tecemos considerações sobre a maneira como o ensino não formal de Música contribui para a aprendizagem da espacialidade e temporalidade escolares. Mas há, neste trecho, uma afirmação que consideramos valiosa a respeito da não-naturalidade e, sim, do caráter cultural – invenção social – do modelo disciplinar que se instaurou, desde a Modernidade, nas ciências, nos currículos, na estruturação das disciplinas escolares e nas práticas docentes que conduzem os processos de ensino e aprendizagem da educação escolar.

Dado o caráter de construção social da fragmentação disciplinar, há que se considerar as conseqüências positivas da excessiva especialização que se fizeram e se fazem sentir, sobretudo, nos inúmeros avanços tecnológicos, nos mais diversos campos da sociedade, tais como: a Medicina, a Computação, a Biologia, a Física, etc. O debate que se instaura, no entanto, como nos mostra Goergen (2001, p.8), evidencia que o predomínio da ciência e da tecnologia, no

mundo ocidental, desde o Iluminismo, gerou uma imensa desigualdade entre os que se beneficiam desse predomínio e aqueles que “ficam à margem do caminho”, sendo necessário “[...]abrir o ângulo do olhar para que este possa abranger novamente todos os seres humanos, tornando-os de igual direito fruidores das conquistas do desenvolvimento”.

Assim, outras propostas de estruturação curricular emergem, na atualidade, enquanto possibilidades diversificadas que apontam para uma transformação pedagógica significativa nas escolas. Diferentes autores têm discutido essas questões, de maneira a propor variados caminhos, como nos mostram Silva e também Alves e Garcia:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensa-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2001, p.147)

Entendemos que o conhecimento, ao contrário do que se pensou e acreditou na modernidade, não se constrói linearmente e hierarquicamente em árvore e que talvez nem mesmo se ‘construa’. Alguns autores vêm usando outras metáforas para tentar entender o processo de criação de conhecimentos em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano. Assim, Deleuze e Guatarri trabalham com o conceito de transversalidade e a idéia de rizoma; Foucault caracterizou a capilaridade do poder; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção de conhecimento em rede; Boaventura de Sousa Santos vem desenvolvendo a idéia de rede de subjetividades a partir do entendimento das redes de contextos cotidianos. (ALVES; GARCIA, 2000, p.12)

Frente a tantas indicações, optamos por analisar as narrativas, focalizando as possibilidades de realização de propostas *não* ou *menos* disciplinares do ensino de Música nas escolas, por meio do estudo das relações entre esta e as demais disciplinas curriculares.

### 3.2. Trabalho integrado entre a Música e as demais áreas do conhecimento escolar

*Não podemos, porém, perder de nosso horizonte que a utopia que nos guia é algo bem maior: a construção de uma concepção de saber que vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e possam aprender a*

*relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade (Sílvia Gallo)*

As informações sobre as relações entre a Música e as demais disciplinas ou áreas curriculares foram buscadas nas entrevistas, em virtude de ser a questão da interdisciplinaridade, inicialmente, nosso foco de pesquisa. No decorrer do processo, esta questão foi deslocada do centro da investigação, mas obtivemos informações que nos permitem compreender que os espaços ocupados pelo ensino de Música nas escolas contemplam práticas, relacionadas, desenvolvidas por professoras e professores de musicalização. Estas práticas, bem como reflexões de tais professoras/es sobre as mesmas, são descritas e analisadas a seguir.

*Bel*

Quando lidamos com Ciências, temos as musiquinhas para trabalhar: corpo, sentidos, natureza, meio ambiente, há várias músicas bonitas e atuais, desses cantores famosos. Sempre procuro adequar as músicas ao que estou trabalhando, procuro uma musiquinha que se relaciona com o tema. Para Matemática, o CD da tabuada ajuda bastante. Sempre procurei trabalhar música e poesia na leitura, na alfabetização, é fantástico! Você leva a poesia, a criança decora rapidinho e, na leitura, percebe as palavras. Com crianças que têm dificuldade, para fazer a leitura, utilizo as parlendas e adivinhações: "o que é, o que é", é bastante interessante. Na leitura cobro muito a pontuação e explico: "quando nós vamos cantar, não cantamos juntinhos? A leitura tem os mesmos passos, então, se vamos fazer uma leitura coletiva, temos que caminhar juntinhos, no ritmo, na pontuação, na entonação de voz, tudo certinho, como fazemos no canto, ninguém pode cantar mais alto, não precisa gritar".

As vezes, utilizo um texto, friso aquela parte mais importante. Os alunos me ajudam e descobrimos a melodia que se encaixa melhor no texto. Procuramos músicas como "Ciranda, cirandinha", "Terezinha de Jesus", "Atirei o pau no gato". Friso aquele parágrafo que quero destacado, para que eles memorizem mais rapidamente. As vezes, eliminamos ou acrescentamos uma palavra, mas "chegamos lá"; eles ficam alucinados, todo mundo quer tentar. Cantamos e eu falo: "essa, tá legal?" [alunos] "não tia, vamos com outra". As vezes escolho e canto, mas eles dizem: "não tia, não deu não" e eu: "então vamos, quem tem uma idéia? Pode começar". Sempre costumo dar um autor: "vamos ver quem vai acertar a melhor melodia", aquela adaptação fica com o nome do aluno. Cantamos juntos, no final da aula escolhemos o ritmo que deu mais certo, a melodia que adaptou melhor e damos o nome. Digo: "ah, hoje vamos cantar aquela musiquinha, do fulano". Estimula muito a participação.

Com temas transversais, tenho músicas do Toquinho, para trabalhar cidadania, direitos e deveres da criança, higiene, preservação de meio ambiente, seleção de lixo, uma série delas.

[O trabalho com o especialista] pode ser um trabalho conjunto, como foi feito no Projeto, foi ótimo. O professor entende a Música, trabalhamos o tema e conduzimos a organização dos alunos, a disciplina. A professora tem que estar junto com o músico, ele tem a habilidade e acrescenta os conhecimentos, tornam-se o trabalho prazeroso. Se quando dou uma musiquinha e canto com eles, a gente gesticula, pula e brinca, eles já ficam entusiasmados, quando alguém toca uma sanfona ou outro instrumento, eles amam! Nesse esquema que estou propondo, acho que seria mais proveitoso. Por exemplo: "vamos planejar, na sexta-feira, nós vamos trabalhar o quê? Você vai interdisciplinarizar com Matemática, com Ciências, Geografia?". Podemos aproveitar isso tudo, temos os temas, o professor sugere as músicas, iríamos planejar de acordo com os conteúdos trabalhados.

Nas séries 5ª a 8ª, trabalhando com "aula de biblioteca", acho que nessa atividade, além de praticar a leitura, devemos levar, também, o momento do prazer. Às vezes, para o aluno, é cansativo ler, mas se fizermos a leitura cantando e colocarmos um ritmo diferente, é novidade, pode trazer mais prazer e a alfabetização, a aprendizagem, ganham uma qualidade maior. Em primeiro, fazíamos a conciliação com o professor de Língua Portuguesa, eu sempre levava música, uma, duas, três vezes; então leitura e a interpretação da letra, depois ouvíamos a música, os alunos adoravam. Música, Português, Matemática, cantávamos acompanhando a música, é uma interligada à outra. Num texto de História, História, todas as disciplinas são como elos, é uma interligada à outra. Num texto de História em trabalhamos, também, o Português. Se for cronograma de datas, trabalhamos Matemática. A música está ligada aos conteúdos das outras áreas. Tem conteúdos trabalhados em História em que podemos usar músicas de Milton Nascimento, Caetano Veloso, geralmente, o pessoal do nordeste se destaca mais, são músicas mais regionais e falam de assuntos de zona rural, são mais procuradas e bem aceitas.

Acredito na importância das reuniões de professores, para trocas de experiências e discussões sobre a necessidade das turmas em que eles trabalham. Acho que o professor deveria ter, pelo menos, quinzenalmente, porque semanalmente, às vezes, fica difícil, mas quinzenalmente, mensalmente, deveria haver um momento para os professores estarem em contato, conhecerem o que está sendo trabalhado em todas as turmas, para atuarem juntos. [Nas séries iniciais] deveria haver a troca de experiência entre as professoras de turmas diferentes; a música pode ser a mesma, mas ela não é trabalhada do mesmo jeito no Pré e na 4ª série, devido à maturidade dos alunos, a maneira é diferente, mas uma música pode ser trabalhada em todas as turmas.

Quando tenho dúvida, corro atrás de um colega. Na nossa escola, às vezes, acontece uma troca entre professores. Por exemplo, a eventual fica numa turma e a professora de Geografia vai para outra turma, dar aquela aula que domina melhor. Se eu souber algum conteúdo de Língua Portuguesa, alguma coisa que saiba explicar de uma maneira diferente da utilizada pela professora, caso os alunos não tenham tido bom rendimento, vou para a sala dela e ministro a aula da minha maneira. Essa troca é facilitada, por tratar-se de escola de zona rural, pequena. Se não temos tempo para reunião, aproveitamos o tempo que passamos na van, no ir e vir para a zona rural, numa troca de idéias. Assunto do descanso da van é o trabalho, não tem jeito.

O trabalho conjunto [entre professoras e especialistas] é mais engrandecedor. O professor de musicalização não pode ser sobrecarregado, por ser um especialista. Poderia haver um encontro da turma com o professor especialista, mas com este presente. Quando o professor especialista não estiver na escola e sobrar um tempinho, seria um momento de o próprio professor trabalhar dentro da sala de aula. Acho que o trabalho, com música, tem que ser com os dois juntos.

Karin

Geralmente, a nossa prática é pegar a música de acordo com um conteúdo que estivermos trabalhando. A criança faz uma relação muito grande entre a música e o que está aprendendo. Por exemplo, trabalho muito "Escravos de Jó", justamente por causa do ritmo e, também, o Português. As crianças cantam, fazem o ritmo, passando a tampinha, outras vezes batendo a mão.

Em alfabetização, já trabalhei com crianças ensinando-as a destacar a sílaba tônica das palavras, assim: "na hora que falarmos a sílaba tônica, temos que bater a palma". Isso é muito complicado, porque chega um pedacinho em que eles confundem, porque batem a palma do ritmo e não da palavra, então: "Escravos de Jó, jogavam caxangá" [cantado e batendo palmas no apoio, que coincide com as sílabas tônicas]. Falo para baterem palma sempre na sílaba tônica, mas, no final, vamos lembrar: "Escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá" [cantado]. Na hora de falar "guerreiros", o "re" é a sílaba tônica; "guerreiros com guerreiros fazem" [cantado e batendo palmas]. Mas na hora do "fazem", a sílaba tônica é no "fa" e pelo ritmo da música, muitos deixam para bater a palma depois. Então volto e

mostro: "não, a gente não quer o ritmo da música, nós vamos descobrir, agora, a sílaba tônica".  
 Volto e peço que falem a palavra: [Karin, acentuando a sílaba "fa"]: "qual sílaba que é a forte, que é a tônica? Fazem"; [alunos]: "fa", [Karin]: "então a gente tem que bater palma no 'fa'". Cantamos de novo, porque duas palmas são seguidas e eles deixam para bater depois, essa é muito interessante. A gente vê que eles prestam mais atenção no ritmo, porque começa com uma seqüência: "Escravos de Jó" [cantado e batendo palmas], como se estivesse brincando, e depois no final percebemos que no "fazem", no "fa", duas palma vão ser juntas, é interessante.

No final do ano, em setembro, outubro, eu sempre faço teatro com os meninos e trabalho para se desenvolverem, para aprenderem a subir em palco, para não ficarem tão tímidos. Sempre tem música e muita dança. Na música, a criança se solta mais, não tem tanta vergonha. Quando pensa: "se eu errar, como que eu faço? O fulano vai rir de mim". Na escola tem essas coisas. Com a música, pensam: "mas a música eu sei e se eu errar eu danço diferente, eu canto assim". Com o teatro, acredito que as crianças se desenvolvem de uma forma, muitas vezes, à frente daquela que trabalha só lendo o Português e a Matemática. Por exemplo, no início de um ensaio, tem crianças que não conseguem sair do lugar, mas no dia de fazer a apresentação cantam, dançam, dentro de uma organização; percebo que houve um desenvolvimento muito grande. São apresentações geralmente para os pais. Noto um maior desenvolvimento na montagem do teatro, das músicas. Digo: "não, canta assim, faz assim, o ritmo é esse, então, fala desse jeito". Com essa orientação noto que o desenvolvimento é maior, com qualquer conteúdo. Observamos uma diferença muito grande numa criança com quem se trabalha o ano inteiro, Português, Matemática, faz isso, faz aquilo. Existe desembaraço nos dois, só que o desenvolvimento com o teatro é mais nítido, mais rápido, acho que é porque a criança vê coisas diferentes, gosta mais, "está dentro" da infância dela.

Geralmente, faço esse teatro mais no final do ano, por ser 1ª série. Como os alunos ainda estão aprendendo leitura e escrita, fico com medo de atrapalhar o processo, então deixo mais para o segundo semestre. Depois disso, nossa, é assim... parece uma explosão! De uma hora para a outra, eles querem dançar diferente, começam a trazer mais músicas, querem levar outras coisas para dentro de sala, dizem: "vamos fazer de novo aquela música tal, vamos treinar a história do Joãozinho e Maria". Eu acho que, por terem tido uma experiência na música, no teatro, eles sempre querem inventar coisas nas outras matérias, também, é por isso que gosto muito de Música, acredito que ajuda muito. Só que, no início do ano, eles ainda são meio envergonhados, mudam de sala, muda o ritmo totalmente, porque do Pré para a 1ª série é muito diferente, então, espero até ficarem mais habituados.

César

Existe uma comprovação, vinda de vários pesquisadores, sobre a questão interdisciplinar, de estudar a História, a Geografia, com a música ou com o Teatro, encenando, estudar Literatura de forma cênica, não só "no papel". Acho que essa é uma contribuição muito rica da Arte para os outros conteúdos, para a aprendizagem do aluno.

[Seu trabalho com a professora de Teatro] Ao falar de Arte a gente se entendia bastante. Por exigência da escola em fazer um trabalho final, começamos a trabalhar juntos. Fizemos várias formaturas, de 4ª série principalmente, casando texto cênico e música. Um trabalho que considero um marco foi o da Thelma Chan, sobre o "Brasil 500 anos", ficou muito bonito. Os alunos dramatizaram o "Che Ro Momaitel"<sup>42</sup> e cantaram as músicas. Consegui fazer um coral com 120 crianças: os alunos de 1ª a 4ª série e os de Educação Infantil (Pré-Escola), dramatizaram. Enquanto cantávamos foi acontecendo a parte cênica, com os índios, o descobrimento do Brasil, um trabalho em que o Teatro e a Música casaram-se muito bem. Algumas frases são em tupi guarani, mas a maior parte é em Português.

O trabalho do trânsito, realmente, foi interdisciplinar, porque todas as séries estavam atuando. A música entrou com a parte do coro e o teatro com a parte da cênica, foi um trabalho "legal", mas foi um projeto. Esse tipo de atividade teria que ser feita em longo prazo, porque nós

<sup>42</sup> Título de um dos materiais desta autora.

tivemos que estudar muito, conhecer sobre o trânsito, tivemos que nos preparar para apresentar. Foi um trabalho de um semestre, começou por volta de maio, junho, entramos de férias em julho e em agosto, setembro apresentamos. Todo mundo, a escola toda estava envolvida, de maternal até a 4ª série. No Infantil, o teatro "mais pesado", as músicas, o coro, ficou para o Pré 3, que são as crianças que já sabem ler, mas os outros trabalharam a questão do "pare", "atenção", "siga", as cores do semáforo e também algumas formas de primeiros socorros de acidentes, que acontecem no trânsito. Nós, da parte especializada, trabalhamos as músicas que falavam de como se conduzir no trânsito, o que era certo, o que era errado e a parte de teatro, que fez a encenação do trânsito. As canções são todas paródias, ou melhor, plágios de canções folclóricas, como "Peixe Vivo", "Chapeuzinho Vermelho", "Papai Noel", "O Cravo brigou com a Rosa". Colocaram uma outra letra sobre a melodia. O modelo foi tirado da revista "Nova Escola".

Esse foi um trabalho que eu posso chamar de interdisciplinar, mas aqueles em que os alunos estudam um determinado conteúdo, de Geografia ou História, não tem como fazer isso, com uma série e outra. Eu não fico sabendo o que as professoras estão trabalhando, porque meu tempo na escola é pequeno. Compareço uma vez por semana. Para esse tipo de trabalho, o professor teria que estar pelo menos duas ou três vezes na escola, por semana, para desenvolver um trabalho interdisciplinar conjunto, dia-a-dia, com as professoras. Não vejo possibilidade de trabalhos integrados com as professoras. Assim como a escola cobra muito das áreas especializadas, as professoras têm uma preocupação muito grande em vencer conteúdo, em cumprir a apostila. Estas são bimestrais e têm que ser vencidas naquele prazo, porque outra vai chegar e assim por diante. Nada que você proponha fazer em conjunto funciona. Não vão aceitar, porque têm medo de não conseguir cumprir, de não dar tempo. Para fazer um trabalho dessa forma, poderíamos desenvolver em forma de projeto. [Com formação musical, haveria maior possibilidade de trabalho integrado entre professoras e especialistas?] Acho que sim, porque elas saberiam qual é o verdadeiro dever do especialista da Arte, não só da Música, quanto do Teatro e das Artes Plásticas. As professoras, muitas vezes, "fazem por fazer": "ai, hoje eu tenho que fazer uma dobradura", elas não gostam, acham que isso toma tempo, que poderia ser aproveitado "tomando" tabuada, leitura, principalmente a professora de 1ª série. Muitas vezes, ajudei a professora de 1ª série a fazer coisas do trabalho dela. Por exemplo, no Dia da Bandeira, a escola inteira fez uma bandeira imensa. A professora pediu o meu horário para eu ajudar, porque ela não estava "dando conta" de vencer o tempo, tinha que "tomar a leitura", passar a tarefa, corrigir ditado, essas coisas todas.

Regina

Eu acho que a integração com as professoras é possível, mas daí a ser viável, acho difícil, nós estamos falando do Colégio onde trabalho. Talvez, pelo tempo que elas têm de trabalho já estejam acostumadas a agir sozinhas, cada uma na sua área. Estão nela há tanto tempo, que pensam: "do jeito que está, tudo bem, não precisa mudar nada". Esse, realmente, pode ser um ponto. Mas sinto que não é fácil. Elas cantam, preparam para determinadas datas, mas cada uma cuida do que é seu. No ano passado eu ainda perguntei: "o que é que vai acontecer no Dia das Mães?" [Regina faz uma pausa para indicar que não houve resposta]. Ninguém toca no assunto e, às vezes, fico sabendo da festa, outras vezes, não. Se nada houver no meu dia de aula, muitas vezes, nem fico sabendo. A própria Festa junina, já preparei dois anos seguidos; no ano passado, talvez por insistência minha, estávamos na roda e fiz um número para ser apresentado, mas fizeram aquela elas nem me chamaram e eu preparei um número para ser apresentado, mas fizeram aquela quadrilha tradicional e pronto. Num ano, eu disse: "eu vou levar a fita e vou tirar a melodia, acompanho no acordeão", mas [as professoras]: "não, a gente vai pôr a fita, porque se as crianças não cantarem, a fita canta". Então, entendi o que elas pensam: "é preferível a fita à você tocando e às crianças cantando".

Em maio do ano passado, as professoras disseram: "como é que nós vamos pôr todas as crianças no palco?"; falei: "eu ponho todas as crianças no palco, para fazer um número"; [professoras] "ah, então você faz!". Levei-as e como foram poucos pais, comentaram uns com os outros, segundo elas, os pais pediram que o rap fosse reapresentado na formatura, e mais uma "musiquinha". Ai eu páro, abro a boca para falar, ela diz assim "desculpa, desculpa, desculpa,



uma canção" [Regina]: "ah". Então, o rap foi pedido, mas foi cobrança dos pais. É lógico que eu não ia subir no palco para apresentar uma música, então aproveitei e fiz mais três números.

Acho muito difícil haver uma interdisciplinaridade. Penso que exista aquele que gostaria e que abriria todo espaço possível para que isso acontecesse, mas há o que não acredita de jeito nenhum e acha que "do jeito que está, está muito bom, não precisa disso, ou, vem só para me azucrinar ou para me vigiar". Acho que haveria essas duas respostas. O ideal seria que houvesse o professor de Música na escola e a integração entre eles, para que não fique como está na escola em que trabalho: uma aula isolada. Mas acho muito difícil, porque não é todo mundo que aceita.

Para iniciarmos o debate sobre as relações entre a Música e outras disciplinas curriculares, recorremos ao trecho do PCN-Arte, transcrito anteriormente:

se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções e vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (PCN-Arte, 2000, p.108-109)

Percebe-se, assim, a proposta, para que o ensino das modalidades de Arte que não forem eleitas como disciplinas, em determinados anos, seja realizado mediante projetos interdisciplinares. Esta "sugestão" será reforçada em outros trechos dos documentos curriculares oficiais:

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas [...] Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas, como, por exemplo, Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante. Os conteúdos dos temas transversais também são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte. (PCN-Arte, 2000, p.117-118)

Os conteúdos de Arte para primeiro e segundo ciclos, aqui relacionados, estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, o professor poderá reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais disciplinas do currículo. (PCN-Arte, 2000, p.57)

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da 'seriedade' das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (PCN-Arte, 2000, p.44)

Podem ser [...] realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados à produção musical. A construção de instrumentos [...] pode se constituir em um

projeto [...] Da mesma forma, podem ser desenvolvidos projetos envolvendo jogos e brincadeiras de roda, gêneros musicais etc. (RCNS, 1998, p.68-69)

É interessante verificar que esses documentos tratam da possibilidade da abordagem interdisciplinar, entre as diferentes modalidades da área de Arte e entre essas e as demais disciplinas. Contudo, com relação às práticas narradas, é importante frisarmos que encontramos dificuldades em inscrevê-las como interdisciplinares. Isto porque, segundo Mello:

Costuma se falar em interdisciplinaridade de uma maneira equivocada, como se ela fosse uma *mistura* de trabalhos: vai se fazer um trabalho interdisciplinar, então juntam-se as disciplinas de português, matemática, geografia, história em torno de um tema, e pronto, tem-se interdisciplinaridade. Na verdade, é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um *diálogo*, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns, que 'jogam' em posições diferentes num mesmo 'time'. (MELLO, 2003, p.5)

Como as narrativas se referem à interdisciplinaridade, mas nem sempre pressupõe o referido diálogo sugerido por Mello, optamos por não inscrevê-las neste campo de estudos, daí a opção pelos termos *relações* e *trabalho conjunto e/ou integrado* entre a Música e as demais disciplinas, ou entre profissionais, ao invés do uso de *interdisciplinaridade* ou *trabalho interdisciplinar*. Na escolha do termo *relações*, inspirou-nos a seguinte afirmação de Chervel:

O ensino das matérias ensinadas simultaneamente no mesmo estabelecimento constitui em cada época uma rede disciplinar que não deixa de exercer uma influência mais ou menos forte sobre cada um de seus constituintes. A história de uma disciplina escolar não pode então fazer abstração da natureza das relações que ela mantém com as disciplinas vizinhas. (CHERVEL, 1990, p.215)

Destacamos, como práticas musicais escolares não formais, às quais acrescentaríamos o adjetivo "relacionadas", a exposição da professora Bel sobre a adaptação de trechos que considera importantes a melodias de canções do repertório infantil, a fim de que os alunos os memorizem. Bel relaciona essa prática à alfabetização. Cátia, para quem "todas as disciplinas são como elos, uma é interligada à outra", faz referência à relação entre Música e Língua Portuguesa, descrevendo a maneira como conduzir um trabalho com letras de canções. Karin cita o modo como os alunos gostam de ouvir músicas, enquanto realizam atividades com a escrita. Bel e Karin abordam o relacionamento entre a Música e os conteúdos que são trabalhados em outras disciplinas.

A narrativa de Karin traz um exemplo bastante esclarecedor, sobre as práticas relacionadas que as professoras desenvolvem, utilizando-se da Música. Ao expor seu trabalho com a brincadeira cantada 'Escravos de Jó', Karin nos mostra, por um lado, o trabalho realizado com Música, como área de conhecimentos, ao empregar esta brincadeira para que os alunos aprendam questões rítmicas, como pulsação e apoio<sup>43</sup>. Mas, também, utiliza-se da mesma, para a aprendizagem de sílabas tônicas, prática que apresenta alguma dificuldade, porque os alunos seguem a marcação do apoio no acompanhamento do canto e precisam mudar "essas batidas", para adequar à sílaba tônica da palavra 'fazem'. Essas três professoras, portanto, (relacionam Música, especialmente textos de canções, ao trabalho com a linguagem verbal.) Consideradas à luz dos resultados obtidos pelas pesquisas de Campos *et al*, podemos afirmar que as práticas informais das professoras entrevistadas contribuem para a aprendizagem dos alunos, não apenas na linguagem verbal, mas também na musical, apesar de, com exceção de Karin, as professoras não trabalharem a aprendizagem de elementos estritamente musicais. Campos *et al* abordam modalidades de relacionamento entre Música e Língua Portuguesa, muito semelhantes às encontradas nas narrativas, afirmando, sobre suas possibilidades:

As professoras alfabetizadoras observaram [...] que/as crianças com mais dificuldade de leitura e de escrita apresentaram maior disponibilidade para ler as músicas trabalhadas em sala do que outros textos que tratavam do mesmo tema. A associação textomúsica aparentemente as levava a se arriscar mais e ficar mais confiantes. Tal associação representou, também, mais um espaço de contato com a escrita e a leitura dos textos, enriquecendo o processo de alfabetização. As crianças faziam uso das letras das músicas, lendo-as, mesmo quando já sabiam cantá-las de memória. (CAMPOS *et al*, 2002, p.3)

Destacamos, ainda, sobre o trabalho de Karin, a realização da peça teatral, no final do ano letivo, na Festa do livro. É interessante notar as observações desta professora, sobre o desenvolvimento dos alunos após o trabalho com Teatro. Mas, igualmente interessante, é o modo como fala sobre a necessidade de esperar um maior amadurecimento dos alunos, para que realize este trabalho.

<sup>43</sup> Destacamos o trabalho de Karin com pulsação e apoio como "conteúdos" estritamente musicais. Neste sentido, também citamos os trabalhos narrados por César, com questões rítmicas e de coordenação, e por Regina, com performances rítmicas e cânones. Observamos que este aspecto, que trata de práticas formais, porque realizadas consoante à abordagem da Música, como disciplina escolar, encontra-se pouco descrito nas narrativas. Acreditamos que isto se deve ao fato da pesquisadora não ter solicitado que as/os professoras/es, especialmente os especialistas, narrassem o trabalho que desenvolvem em suas aulas. Mesmo com poucos exemplos, refletimos sobre a ênfase dada às questões rítmicas, o que não pode significar que as questões melódicas estejam relegadas a um segundo plano, no trabalho com Música, dadas às considerações que realizamos sobre a questão do cantar, no capítulo anterior.

Percebemos, pelo exposto, que ao serem questionadas sobre a relação entre a Música e as demais áreas, as professoras, em geral, relatam a “utilização” da Música, como suporte e auxílio para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. No campo da Educação Musical, essa compreensão tem sofrido severas críticas. Para os estudiosos desta área, o momento atual exige que consideremos a Música como área de conhecimentos, devendo ser trabalhada, nas escolas, com seus conteúdos e procedimentos específicos e não como “coadjuvante”, para a aprendizagem de outras áreas; idéia que, para alguns, não se sustenta mais na atualidade, apesar de pesquisas que são desenvolvidas com essa temática. A este respeito, afirma Barbosa:

O professor é o maestro que constrói a rede de professores e disciplinas para uma prática interdisciplinar, o professor de Arte pode ter um papel muito importante nesta prática mas é preciso cuidado, já que por anos, todos nós da área de artes ouvimos que devemos ser o elo integrador na escola. Não se faz interdisciplinaridade usando da habilidade do professor de artes nas festas da escola, ou para ilustrar textos em Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami. (BARBOSA, 2002, p.109)

O próprio termo interdisciplinar pode “assustar” um pouco aqueles que temem o retorno de um trabalho polivalente, aos moldes da Educação Artística, sendo, também, criticado pelos que defendem a importância de que o trabalho com a disciplina Música seja realizado, apenas, pelos especialistas. As/os narradoras/es são unânimes em afirmar que a presença do professor especialista nas escolas é necessária. Mas sobre o trabalho conjunto, colaborativo e/ou integrado, têm posições bastante diferentes. Bel acredita que ambos deveriam trabalhar em conjunto, as professoras, sugerindo os temas e os especialistas, as músicas. Cátia acredita que o trabalho com Música, em conjunto, seria mais engrandecedor. Esta professora descreve a troca de experiências que ocorre entre as professoras que lecionam em sua escola e as discussões que realizam durante o caminho, no “ir e vir” para a/da escola, bem como a necessidade de mais encontros, para realizarem trabalhos em conjunto.

Os professores de Música, no entanto, narram a maneira como consideram difícil a realização deste tipo de trabalho. Para César, as professoras acham que não há tempo, porque é preciso: “vencer o conteúdo, cumprir a apostila, ‘tomar’ tabuada, ‘tomar’ leitura”. Já Regina, avalia que nem todas as professoras estão abertas, para a realização de trabalhos, em conjunto ou integrados. Não podemos desconsiderar, em contrapartida, o relato de César, a respeito dos trabalhos realizados, juntamente, com a professora de Teatro, em formaturas de alunos da 4ª série e nas comemorações, por ocasião do aniversário do “descobrimento” do Brasil. E, ainda, o projeto sobre o trânsito, realizado, conjuntamente, pelas professoras da Educação Infantil, as dos

anos iniciais e os professores de Música e Teatro, que resultou em apresentações de uma peça, encenada e cantada pelas crianças, a respeito do tema em questão.

Schwarz e Gonçalves, que entrevistaram a direção, coordenação, professores dos anos iniciais e professores de Música, sobre a importância e o espaço dado a essa área, em duas escolas da cidade de Curitiba-PR, afirmam: (2002, p.04-05): “percebemos que trocas entre o professor de música e os professores regentes, praticamente, não existem, salvo uma ou outra situação em que ocorreram atividades e projetos interdisciplinares”. A conclusão a que chega Regina esclarece bem, a nosso ver, não apenas a questão das relações, mas, também, a do espaço ocupado pela Música, como disciplina escolar, conforme abordamos na seção anterior: “O ideal seria que houvesse o professor de Música na escola e a integração entre eles, para que não fique como está na escola em que trabalho: uma aula isolada”.

Ao reforçarmos a importância da presença e atuação dos professores de Música nas escolas, refletimos que, caso seu trabalho ocorra de maneira desvinculada das práticas das demais disciplinas (as quais também não costumam ser interligadas), poderá contribuir para que se mantenha a excessiva compartimentalização dos conhecimentos, em diferentes disciplinas do currículo escolar; aspectos tão duramente criticados por educadores, comprometidos com o desenho de paradigmas curriculares, que procuram romper ou, ao menos, minimizar as fronteiras entre as disciplinas escolares, conforme abordamos anteriormente. A esse respeito, Figueiredo afirma:

Parece que temos uma situação ainda sem soluções: o professor especialista em música não está atuando em todas as séries escolares ou quando está presente atua com uma carga horária mínima em sala de aula; por outro lado, o professor generalista está todo o tempo com as crianças na escola e poderia tirar proveito desta experiência integradora em educação. A integração, interdisciplinaridade, trabalhos em conjunto, retomam alguns aspectos da polivalência e uma grande parte dos professores de arte abomina tal idéia. A possibilidade de integração das áreas não significa que os professores nas escolas estarão invadindo territórios alheios, mas sim, aponta para uma educação mais significativa, sem tanta fragmentação, que leve em conta os saberes da humanidade, incluídas as artes nestes saberes. (FIGUEIREDO, 2001, p.34-35)

Acreditamos que, não apenas equipes formadas por profissionais de diferentes áreas podem realizar trabalhos conjuntos, colaborativos e/ou integrados, mas também, no contexto da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora possa realizar tal trabalho, uma vez que, especialmente nas escolas públicas, em geral, ela é a única responsável pelo ensino dos conteúdos escolares de todas as disciplinas. Assim, concordamos com que a Música esteja presente no espaço escolar, enquanto área de conhecimentos, podendo ser ministrada pelos

professores de musicalização de maneira integrada às professoras. Mas nas instituições, onde o especialista não é encontrado, entendemos que o trabalho com Música pode ser realizado pela professora, e “de maneira relacionada”, uma vez que a fragmentação disciplinar não está estabelecida, *a priori*, nem na carga horária (por exemplo, cinquenta minutos para cada área) e nem com profissionais específicos, trabalhando áreas diversificadas e em diferentes – e às vezes divergentes – perspectivas.

Argumentamos ser apropriada, contudo, uma formação musical adequada, inicial e permanente. Para trabalhar Música de maneira interligada às diversas áreas de conhecimento escolar, as professoras não devem “conhecer menos” sobre esta área, correndo o risco do retorno de um trabalho “polivalente”. Além disto, seus conhecimentos musicais não se devem restringir a algumas atividades, brincadeiras ou jogos adequados, para este ou aquele conteúdo, mas necessário é que sejam ampliados e aprofundados, a partir dos saberes que disponibilizam e das práticas musicais que já desenvolvem nesta área.

Nossa posição, construída a partir das narrativas das/os professoras/es entrevistadas/os, situa-se na perspectiva que considera a diversidade de saberes musicais, advindos da formação familiar e escolar, bem como as práticas musicais escolares, formais e não formais, como desempenhadas por professoras e especialistas nas escolas; poderiam fazer parte dos programas de formação docente, inicial e continuada de ambos os profissionais. Acreditamos, ainda, que a busca por um trabalho integrado, entre ambos, talvez fosse, de fato, um caminho “ideal”, conforme apontam Bellochio e Figueiredo:

bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola? Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor desses anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola. (BELLOCHIO, 2001b, p.46)

Ambos profissionais podem trabalhar integradamente oferecendo uma educação com mais qualidade e significação. O professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e deve compreender as questões musicais e artísticas que fazem parte da experiência infantil, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação integral. O professor especialista pode contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requerem formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas. (FIGUEIREDO, 2003, p.4)

Bellochio reflete, ainda, sobre as possibilidades e limites da ação educativa, em Música, das professoras dos anos iniciais:

Como possibilidades entendo, acima de tudo, o entrelaçamento entre diferentes áreas de conhecimentos que compõem o saber escolar e que são focos sobre os quais o professor elabora, realiza e avalia a prática educativa. Os professores de SIEF conseguem potencializar, muito além da reprodução de canções, mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais, tais como parâmetros do som, produção de ambientações sonoras, improvisações, composições e escrita com grafias analógicas, etc. O professor de SIEF, entendendo e agindo com o ensino de Música na escola, poderá e deverá também, trabalhar colaborativamente com os professores especialistas da área. Entendo que alguns limites podem ser compreendidos pela questão do conhecimento específico em Música. Parece ser evidente que um professor especialista terá mais conhecimentos musicais que um professor não-especialista. Talvez o mais urgente seja redefinir, com mais clareza, conceitos de Educação Musical para a escola brasileira no atual período sócio-histórico. O que queremos com o ensino de Música na escola, sobretudo na escolarização em SIEF, considerando a mediação do professor não-especialista? (BELLOCHIO, 2000, p.3)

Destacamos, deste trecho, a sinalização da autora, para um trabalho interligado, com a Música e as demais disciplinas, como possibilidade de atuação das professoras dos anos iniciais, ao apontar termos como o *entrelaçamento* e as *mediações dialógicas*, os quais relacionamos às considerações realizadas acima. Refletimos, ainda, sobre a importância do diálogo com professoras e com professores de Música, no estabelecimento dos conceitos de Educação Musical, ao qual a autora nos chama a definir.

Um último componente que ressaltamos, nestas discussões, refere-se à questão da profissionalização docente. Enguita afirma que a perda de autonomia do professor:

pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. [...] A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim das competências de todos: é o caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc. (ENGUITA, 1991, p.48)

Talvez pudéssemos acrescentar que, frente às narrativas sobre a maneira como a disciplina Música se encontra num espaço lacunar nas escolas, é possível que os professores especialistas possam ser considerados como os "trabalhadores específicos", de que trata o autor. Além, é claro, de seu "confinamento" em uma disciplina que realiza tão poucos diálogos com as demais. As considerações de Enguita fizeram-nos refletir que a formação e atuação

multidisciplinar das professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental possuem um componente relacionado à profissionalização, que poderia ser considerado nos cursos de formação docente.

Finalizamos, assim, este capítulo, no qual discutimos a presença do ensino formal/disciplinar de Música, nos textos dos documentos curriculares oficiais e nas práticas narradas por professoras e professores especialistas. Recordamos que essa presença remonta, de maneira marcante, às primeiras décadas do século XX e que, ao iniciarmos o presente século, ainda verificamos, nas circunstâncias pesquisadas, traços do ensino de Educação Artística, o que consideramos um fator que interfere nos processos de implantação e sustentação da Música como disciplina escolar. Analisamos outros fatores intervenientes neste processo, quais sejam: as indisposições dos membros componentes das equipes de direção, a disputa por espaços com outras disciplinas, a necessidade de argumentos disponibilizados por professoras e especialistas, a pequena quantidade de especialistas atuando nas escolas (sobretudo nas da rede pública) e as questões políticas, internas e externas às instituições escolares. Consideramos, enfim, que a efetividade do ensino disciplinar de Música é tarefa a ser discutida e realizada por todos os profissionais envolvidos com o ensino escolar: professoras, especialistas, equipes de direção, coordenadores, supervisores, orientadores, pais, alunos, órgãos governamentais municipais e estaduais da área de Educação, e Universidades.

Mesmo nos pequenos espaços ocupados por essa disciplina, consideramos importante refletir sobre as relações estabelecidas entre a mesma e as demais. Analisamos que, tanto professoras quanto especialistas, possuem saberes e práticas que permitem a realização de inúmeras atividades integradas, como mostraram os exemplos narrados. Mas é preciso ponderar que, apesar desses exemplos, as/os narradoras/es frisaram os limites na realização de trabalhos relacionados. Assim, acreditamos que, refletir sobre propostas que visem a uma transformação na estrutura hierarquizada e compartimentalizada dos currículos escolares, é tarefa que depende, ainda, de mais pesquisas e práticas no campo da Educação Musical<sup>44</sup>.

Consideramos, finalmente, que, tanto os espaços lacunares quanto os relacionais ocupados pela Música nas escolas, se encontram em construção, ora apresentados pelas práticas tecidas por

<sup>44</sup> Apenas para citar um exemplo, temos as pesquisas de Santos: SANTOS, Regina Márcia Simão. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. *Cadernos Do Colóquio*. IV, PPGM-UNIRIO, 2000. E Labirinto, caleidoscópio, rede e espiral aberta: o currículo a partir de um paradigma estético. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 1, 2003, João Pessoa, *Anais...* Universidade Federal da Paraíba, 2003, 1 CD.



professoras e professores de Música, ora pelas não-tecidas, ao considerarem os limites, para a realização de seus trabalhos com esta área. A seguir, traçaremos as considerações finais, descrevendo a síntese das idéias apresentadas nesta Dissertação.

(COM)PASSOS FINAIS

*Paisagens construídas:  
pontos focais em teias sonoras*

*A escola é polifônica. Os sons se espalham pelos ambientes e dão sentido ao espaço educativo. Vozes se mesclam nos corredores e calçadas próximas. Ecos que provocam lembranças de imagens, cores e cheiros: uniformes, sorrisos, suor. Movimentos de corpos em um vaivém permanente: concentração e dispersão. Músicas. As vozes ora cantam raps ora hinos cívicos. Misturam-se aos barulhos dos pés em marcha. Aos gritos das torcidas nos jogos e competições. Às brigas. Mobilidades entre palavras e palavrões. Linguagens diferenciadas entre as gerações. Recuperações. Festas. Formaturas e Férias. A escola fechada ainda emana vozes e sons especiais.*  
(Vani Moreira Kenski)

Ao encerrarmos este trabalho, gostaríamos de elaborar uma reflexão final sobre algumas respostas, sempre provisórias e nunca definitivas, que encontramos. A primeira delas, diz respeito à preocupação em 'ter acesso à palavra' das/os professoras/es, vozes que permaneceram ausentes, durante muito tempo, das pesquisas educacionais. Fonseca (1997, p.38) adverte que na história oral temática "há, especialmente, uma ênfase nos estudos que procuram dar voz, como afirma Thompson, aos sujeitos considerados excluídos da história (negros, mulheres, judeus, índios etc.)". Ter acesso às vozes, nas narrativas, significou ouvir e construir panoramas/paisagens dos ensinamentos de Música, ativados por práticas discursivas locais e não apenas pelo discurso científico.

Uma segunda questão, estreitamente relacionada à anterior, diz respeito às vozes que pronunciam tais discursos, nas pesquisas educacionais. Em função das reflexões realizadas sobre este elemento, foi que compreendemos e adotamos o termo polifonia em nossa investigação. Recorremos a afirmações de Connelly e Clandinin:

*Cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en "plurivocales" (Barnich, 1989). El "yo" puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías. [...] En la investigación narrativa vemos que las prácticas que aparecen en las situaciones de investigación están inscritas en nuestro conocimiento personal del mundo. Una de nuestras tareas al escribir relatos consiste en transmitir una idea de la complejidad de todos nuestros "yoes", es decir, de todas las formas que cada uno de nosotros tiene de conocer.*  
(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.41-42)

Compreendemos nossos discursos – o nosso como pesquisadoras, das/os professoras/es, dos documentos oficiais e das/os autoras/es com quem dialogamos – como práticas discursivas inscritas em territórios de verdade, estabelecidos por relações de poder múltiplas e móveis. Essa teia de relações entre discursos, práticas, campos, poder e saber, bem como a compreensão, sobre a multiplicidade de vozes, que falam na voz dos entrevistados e o local que estes ocupam, no discurso que pronunciam, é apresentada por Fischer:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos deparamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido; ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (FISCHER, 2001, p.207)

Assim, o sujeito falante e falado ou os inúmeros “eus” que nos constituem como plurivocais, aparecem de maneira muito clara nas narrativas, especialmente na entonação diferenciada da voz, ao abrir aspas e dizer como outros profissionais da escola e alunos pensam e agem. Naquilo que dizemos, encontram-se os nossos ditos e os ditos das inúmeras vozes que ressoam com as nossas. Por último, reproduzimos uma afirmação de Silveira, a respeito de entrevistas como:

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/a entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releia e os reconstrua, a eles trazendo outros sentidos. (SILVEIRA, 2002, p.139-140)

Os sentidos que trouxemos/construímos, portanto, referem-se às paisagens tecidas por meio das narrativas que configuraram os ensinamentos de Música, como teias repletas de múltiplas sonoridades – os espaços do *ensino não formal* de Música – constituídas, também, por pontos focais – os espaços ocupados pela *disciplina* Música. Na constituição destas paisagens, estabelecemos algumas interfaces entre os saberes e as práticas musicais das/os narradoras/es, objetivo primeiro de nossa pesquisa.

A primeira delas, diz respeito à maneira como as professoras, ao narrarem seus saberes em Música, referem-se às suas práticas docentes nesta área. Os saberes adquiridos nos anos escolares e na vivência familiar, no que se refere às concepções que possuem de e sobre Música, bem como sobre seu ensino, são mobilizados em seus trabalhos escolares. Lembramos o exemplo da professora Bel, que ouvia seu pai fazer perguntas, cantando e que canta, para chamar a atenção de seus alunos. Analisamos que estas e outras práticas musicais desempenhadas pela professora propiciam o contato dos alunos com músicas, o que se constitui em um ensino e aprendizagem não formais da Música. Quanto à abordagem formal/disciplinar, refletimos que esta ocorre nas atividades desenvolvidas pelas professoras, com objetivos, conteúdos e procedimentos específicos da área e, sobretudo, pelos professores especialistas entrevistados, que atuam em

aulas de musicalização, em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas particulares. A fim de que a Música, como disciplina escolar, possa ser mais amplamente divulgada, implantada e efetivada, refletimos sobre a importância que possuem os saberes das/os professoras/es, uma vez que suas justificativas e argumentos são bastante necessários, junto a outras professoras e demais profissionais nas escolas, visto que, para muitos, os espaços disciplinares cabem apenas, e tão somente, às áreas que já se constituíram como importantes, sérias ou nobres. Nas disputas por maiores espaços disciplinares nos currículos escolares, vimos que a Música, ainda, possui um caminho árduo a trilhar.

Finalmente, refletimos que as disciplinas escolares foram social e historicamente fragmentadas nos currículos. E considerando que as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham sozinhas, especialmente nas escolas públicas, com os saberes, conteúdos e procedimentos de todas as disciplinas, refletimos que poderiam trabalhar com um modelo não disciplinar, que contemplasse a relação imbricada existente entre as mesmas. Apontamos, em suma, a expectativa de que professoras e especialistas possam trabalhar com essa área de conhecimento, de modo relacionado e/ou integrado. Lembramos que, para isto, seria interessante que outras abordagens curriculares, além da disciplinar, estivessem presentes nos cursos de formação docente; para que as relações entre as áreas possam ser estabelecidas e as "gavetas", onde os alunos guardam as informações, possam ser abertas e ventiladas por outros ares.

A questão da formação docente constitui-se na segunda interface, entre saberes e práticas musicais que estabelecemos. Consideramos importante que os saberes docentes – disciplinares, profissionais, da ação pedagógica – estejam presentes nos processos de formação inicial e continuada, ou permanente, aspecto que discutimos mais detidamente, na seção sobre o *Projeto Música na Escola*. Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes, de formação docente, inicial e continuada, de professoras e pedagogas/os. Esses cursos poderiam trabalhar, para que os conhecimentos, em Música, não se restrinjam apenas a algumas canções, atividades, brincadeiras ou jogos, para a aprendizagem deste ou daquele conteúdo escolar e que seus saberes e práticas musicais sejam incorporados aos processos de formação. Neste sentido, concordamos com Penna:

Vale salientar [...] a alternativa apontada por experiências que evidenciam que a orientação e acompanhamento da prática desses professores, num processo reflexivo, pode possibilitar uma produtiva atuação na área de Arte [...]. Além disso, em várias universidades, a formação de professores para as séries iniciais, em cursos superiores de Pedagogia, já inclui conteúdos de Arte – como na

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo. (PENNA, 2001a, p.10)

Esperamos que os exemplos dessas Universidades possam ser “imitados” por outros cursos de formação docente, em nível superior – Normal Superior e Pedagogia – para que incluam, em seus quadros curriculares, disciplinas que objetivem a formação musical de seus alunos e alunas, quer estes estejam sendo preparados para o exercício do magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quer se preparem para desempenhar outras funções, no espaço escolar, como gestão, supervisão, orientação e outras. Reforçamos, uma vez mais, a importância de que esses cursos conheçam, ampliem e aprofundem, tanto os saberes que esses profissionais em formação já possuem, quanto as práticas que já desempenham com Música, caso já atuem em escolas.

Reiteramos, também, que essa trama entre saberes e práticas foi composta no texto e é interpretada nas escolas, por professoras, professores de Música, crianças, pais, mães, funcionárias/os e equipes de direção. Decorre disto, a necessidade de que os debates, sobre esta temática, se realizem por todos os profissionais envolvidos com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive, e talvez principalmente, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Apontamos, finalmente, algumas possibilidades de novos questionamentos que poderão ser direcionados à temática do estatuto disciplinar da Música nas escolas, no contexto das discussões curriculares que se inscrevem nos debates pós-modernos da área de Educação:

As verdades e os valores da educação, da pedagogia e do currículo são tomados objetos de problematização no currículo-mapa. Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura, a fabricação. Importa descrever como funciona e como veio a funcionar de determinados modos. Em suas diferentes linhas, há encontros e traçados que destacam o caráter artificial das verdades e dos valores curriculares e explicitam os processos pelos quais as verdades são produzidas e os valores inventados. Suas linhas e seus traçados problematizam, de diferentes modos, os conhecimentos curriculares ‘legítimos’ e questionam os processos que nos levam a considerar certos tipos de conhecimentos mais desejáveis que outros e alguns valores preferíveis a outros. (PARAISO, 2003, p.6)

Com a estranha sensação de encerrarmos um trabalho que parece, apenas, ter sido iniciado, concluímos esta Dissertação, em que nossos olhares e nossas vozes procuraram acrescentar às paisagens do ensino de Música nas escolas, ora pinceladas esmaecentes e ora

vibrantes jatos de tinta. Procuramos compor sua sonoridade por meio de tons, ora intensos e ora suaves, que ressoaram mediante nossas vozes, mescladas às das/os narradoras/es. Esperamos, agora, que as vozes ecoem e que as paisagens surjam em outros cenários, com outras/os professoras/es e pesquisadoras/es, para que acrescentem, também, os seus olhares e os seus tons, num processo contínuo de “chegar e partir”, pois

*chegar e partir são só dois lados da mesma viagem  
O trem que chega é o mesmo trem da partida  
A hora do encontro é também despedida  
A plataforma desta estação é a vida desse meu lugar,  
É a vida desse meu lugar,  
É a vida.  
("Encontros e despedidas"  
Milton Nascimento)*

## BIBLIOGRAFIA<sup>45</sup>

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p.10-39.
- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender*. 2ed. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.21-33.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa.. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da Escola*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.07-16.
- BARBOSA, Ana Amália, Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Inquietações e buscas no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p.105-110.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. *Educação & Realidade*. v.20, n.2, p.9-17, jul./dez. 1995.
- BEINEKE, Viviane. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, n.40, p.58-65, jul./ago. 2001.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais Eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 de agosto de 2002.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria, *Anais...* Universidade Federal de Santa Maria, 2001a, p.13-25.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.6, p.41-47, set. 2001b.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v.7, p.41-48, set. 2002.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Relato sobre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho: Formação e Práticas no Ensino Fundamental e Médio. 12ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e 1º Colóquio do Núcleo de Educação Musical, realizados em Florianópolis, UFSC, 2003 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[teresabeaumont@hotmail.com](mailto:teresabeaumont@hotmail.com)> em 17 nov. 2003.
- BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade e práxis: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v.10, n.1, p.7-25, jul.2001/jul.2002.

<sup>45</sup> Informamos que a numeração de páginas dos textos de trabalhos apresentados em Congressos e publicados em Anais eletrônicos (CD-ROM), bem como os textos disponibilizados via Internet, pode não coincidir com aquela do texto original. Esta diferença ocorreu em virtude da impressão destes textos para leitura, muitas vezes em função dos programas utilizados: Microsoft Word e Microsoft PowerPoint.



- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994, p.19-74.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. 2ed. São Paulo: Loyola. 1998.
- BORGES, Vânia Cristina; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Mapeamento parcial do ensino de arte na Educação Infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, *Anais...*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, 1 CD.
- BRASIL. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 6 – Arte, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Waldilena Silva. Falta de material: Dificuldade ou Desafio? In: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (org.). *Possibilidades e Encantamentos: trajetória de professores no Ensino de Artes*. Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003, p.81-99.
- CAMPOS, D.A., FERREIRA, T.O., LIMA, C.A.; CARVALHO, M.A.S. A educação musical como parte integrante de um processo de alfabetização sócio-histórico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, *Anais...*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, 1 CD.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. v.2, p.177-229, 1990.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LAROSSA, Jorge *et al.* *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p.12-59.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-131.
- CORDEIRO, Charlene Magalhães. *O Ensino de Arte em 14 Escolas do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos: uma análise*. Monografia (Graduação em Música). Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
- DEL BEN, Luciana Marta. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *Revista eletrônica Opus*. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus8/delmain.html>> Acesso em: 01 de março de 2003.
- DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.49-57, set. 2002.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.31-40, set.2002.
- ENQUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

- FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. 3ª impressão. São Paulo: Moderna, 2001.
- FAZENDA, Ivani C. A. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-29.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., In: ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Universidade Federal de Santa Maria, *Anais...* Santa Maria, 2001, p. 26-37.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de *trabalhar* com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.39-60.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.114, p.197-223, nov. 2001.
- FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/I.html>> Acesso em: 07 de março de 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997, p.9-56.
- FRANÇA Robson Luiz de. A Reforma Educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto das medidas de descentralização das Políticas Públicas de Educação no Estado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 5., 2002, Uberlândia, *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002, 1 CD.
- GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e Transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000a, p.165-179.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 17-41.
- GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998, p.13-37.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.31-43.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- KATER, Carlos; MOURA, José Adolfo; MARTINS, Maria Amália; FONSECA, Maria Betânia Parizzi; BRAGA, Matheus. *Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do*

- Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, João Pessoa, *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1998, p.114-122.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Florianópolis, 2003. Disponível em: <[www.ufu.br/abem/forum2.doc](http://www.ufu.br/abem/forum2.doc)> Acesso em 14 de outubro de 2003.
- KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.123-140.
- LIMA, Hebe de Medeiros. Resgatando a cultura popular: músicas e danças folclóricas através do cronograma escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, 1 CD.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: \_\_\_\_\_. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000, p.37-57.
- MELLO, Lucrécia Stringheta. Um estudo da escola: enfoque ao currículo multi e interdisciplinar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 6., 2003, Campo Grande, *Anais...* Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003, 1 CD.
- MINAS GERAIS. Minas Gerais de 11 de maio de 2001, Professor Nível 3-Grau A p. 266 e Professor Nível 5-Grau A p.272.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.13-33.
- OLIVEIRA, Alda. Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os Documentos elaborados pelo MEC para o Ensino Básico e Superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 1999, p.17-38.
- OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. Educação Estética e Modernidade: a aula de música nas escolas mineiras durante as primeiras décadas do século XX. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p.161-172.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. "Mas as crianças gostam!" ou, sobre gostos e repertórios musicais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003, 1 CD.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Sobre a questão do método. In: PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000, p.15-28.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003, 1 CD.
- PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros*

- Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>> Acesso em: 07 de março de 2003.
- PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html>> Acesso em: 07 de março de 2003.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.7-19, set. 2002.
- PENNA, Maura. A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Florianópolis, 2003. Disponível em: [www.ufu.br/abem/forum1.doc](http://www.ufu.br/abem/forum1.doc)> Acesso em 14 de outubro de 2003.
- PEREIRA, Valéria C.R. A música como forma de comunicação: desafio para o professor de Língua Portuguesa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 6., 2003, Campo Grande, *Anais...* Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003, 1 CD.
- PESSANHA, Eurize Caldas. Cultura escolar e disciplinas escolares. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 6., 2003, Campo Grande, *Anais...* Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003, 1 CD.
- PIMENTEL, Lúcia. É preciso saber e pedagogia. *Jornal Estado de Minas*, 25 de janeiro de 2003, Caderno Pensar, p.2.
- RAMOS, Sílvia Nunes. Repertório escolar e repertório midiático – entre dois mundos musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.
- ROSA, Antônio César. *Jogos e brincadeiras no processo pedagógico na idade pré-escolar*. Monografia (Graduação) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*, v.20, n.2, p.60-68, jul./dez. 1995.
- SANTOS, Alexandre Fonseca; SILVA, Cirlei Evangelista; FREITAS, Dayse Stefanie de Lima; GUIMARÃES, Lidônia Maria; BEAUMONT, Maria Teresa. O impacto dos programas de formação contínua de Minas Gerais sobre a profissionalização docente. In: SEMINÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 3., 2002, Uberlândia, *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002, 1 CD.
- SCWARZ, Patrícia; GONÇALVES, Nelsione Carla. A situação da Educação Musical em Escolas de primeira a quarta série em Curitiba: dois estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, *Anais...* Natal: UFRN, 2002, 1 CD.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. Sistema tonal, discurso de uma cultura. In: SEKEFF, Maria de Lourdes. *Curso e dis-Curso do Sistema Musical (tonal)*. São Paulo: Anablume, 1996, p.145-154.

- SILVA, Ângela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FREITAS, Nara Eugênia. *Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses*. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Espaços para educação das relações interéticas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negros e educação. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.381-396.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.62-83.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.
- SOUZA, Hellen Cristina. A centralidade das festas na educação Paresí. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 6., 2003, Campo Grande, Anais... Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003, 1 CD.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta série do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas. ANPEd, 2003, 1 CD.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n.13, , p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Denielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. n.73, ano XXI, , p.209-244, dez. 2000.
- TARGAS, Keila de Melo. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, 1 CD.
- TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da Música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.5, n.7, , p.67-78, jun.1993.
- TOURINHO, Irene. Por que ensinar música de massa na educação escolar? Ou sedução, aberração, apelação e formação. *Art: Revista da Escola de Música da UFBA*, n.23, p.7-20, 1995.
- TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e buscas no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p.27-34.
- VANNUCCI, Maricele Vilela Miguel. Histórico e Experiências de 20 anos no Magistério. In: TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (org.). *Possibilidades e Encantamentos: trajetória de professores no Ensino de Artes*. Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003, p.23-26.
- VARGAS, Nelize Araújo. Travessia, arte e letramento: o Projeto TAL – análise de uma experiência de implantação de ciclos de aprendizagem no município de Costa Rica (MS). In:

- ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 6., 2003, Campo Grande, *Anais...* Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003, 1 CD.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.9-20
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.201-220.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIEIRA, Edna Aparecida Costa. Textos musicalizados: um estímulo a aprendizagem e à habilidade de leitura. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.

## ANEXO A

### Anexo A – Roteiro das entrevistas

#### 1º BLOCO

- Dados de identificação:
  - Nome:
  - Endereço:
  - Telefone:
  - Sexo:
  - Idade:
  - Religião:
  - Local de trabalho:
  - Tempo de trabalho:
  - Efetivo ou contratado:
  - Série ou ciclo com o qual trabalha:
  - Faixa etária dos alunos:
  - Número de alunos na(s) turma(s):

#### 2º BLOCO

##### 1. presença da Música em casa, na escola e na formação profissional

- Em sua infância, você se lembra de cantar ou ouvir Música na escola? E em casa?
- Você toca ou já tocou algum instrumento musical? E em sua família, alguém toca?
- Como, em sua formação (Graduação e outros cursos) ocorreu uma preparação para o trabalho com Música?
- Para você a Música deve ser ensinada na escola? Se sim, por quem: o(a) professor(a) especialista em Música, a professora, ambos? Por que?
- Como você considera que seria uma formação em Música adequada para as professoras?
- Se você tivesse uma formação específica em Música como a ensinaria em sua classe? Quais seriam as suas facilidades nesse ensino? E as dificuldades?
- Como participante do Projeto Música na Escola, como você o avalia?

## **2. presença da Música nas escolas em que atuam como docentes**

- Você conhece a proposta dos PCN's – volume sobre Arte? Como você avalia sua presença na escola?
- De que forma ocorre a presença da Música em sua escola? Em que ocasiões? Quem as organiza e conduz?
- Nessas ocasiões quais as principais dificuldades? E os principais pontos positivos?
- Existe, em sua escola, um profissional que realiza constantemente atividades que incorporam Música? Quem? Em que ocasiões?
- Como você caracteriza o ensino de Música em sua escola?
- Você incorpora Música em suas aulas? Fale sobre as ocasiões em que isso ocorre, a(s) sua(s) finalidade(s) e o tipo de música utilizado.
- Fale sobre espaço físico, materiais e carga horária destinados às suas aulas de Música.
- Em sua opinião, quais são as possibilidades do trabalho com Música na escola? E os limites?
- Em sua opinião, como a Música contribui para a formação das crianças?

## **3. relacionamento entre a Música e as outras disciplinas escolares**

- Como você considera a presença do ensino de Música na escola: é uma área de conhecimento ou disciplina, como a Matemática, o Português, a História?
- Como você faz (faria) relações entre conteúdos com os quais já trabalha? Nessas relações, a Música está presente?
- Fale sobre as possíveis relações que você vê entre essas diferentes áreas. E entre a Música e as outras disciplinas.
- Fale sobre as relações entre a Música e: a) as outras disciplinas artísticas: Artes Visuais, Dança e Teatro e b) os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.