

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TESE DE DOUTORADO

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO EM
UMA ESCOLA PRIVADA DE PORTO ALEGRE

CARLA EUGENIA LOPARDO

PORTO ALEGRE
2014

CARLA EUGENIA LOPARDO

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO EM
UMA ESCOLA PRIVADA DE PORTO ALEGRE

Tese submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de
Doutora em Música. Área de
concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Vieira Souza

PORTO ALEGRE

2014

a *Ángel*

AGRADECIMENTOS

“A tese é sua, mas ela teria sido impossível se você estivesse verdadeiramente só” (FREITAS in BIANCHETTI; NETTO MACHADO, 2006, p. 226)

À minha orientadora Prof^a. Dra. Jusamara Souza, porque soube olhar para mim, para as minhas necessidades e peculiaridades, e guiar-me na descoberta do meu campo, o lócus da pesquisa, deparando-me com um universo imenso. Agradeço a Jusamara pela sua generosidade oferecida em cada orientação, compartilhando saberes, dicas, ideias, palavras e inclusive silêncios, pois “incumbe al maestro y a su responsabilidad encontrar, no el camino propiamente dicho, pero si el como de esse camino hacia la última meta, adaptándose a la peculiaridad del aprendiz” (Eugen Herrigel em “Zen en el arte del tiro con arco”, 1996).

Às professoras Dra. Luciana Marta Del Ben (UFRGS) e Dra. Claudia Bellocchio (UFSM) que constituíram, na época, a banca de qualificação da tese e aceitaram seguir até a defesa final. Com elas aprendi que “escrever implica escolher, escolher implica excluir e ambos implicam sofrer” resumindo, em poucas palavras, o significado mais profundo do processo da escrita, das escolhas, das reformulações, principalmente ao atravessar pelo arriscado, mas necessário, momento da avaliação. Agradeço às professoras que, desde o início, acreditaram neste trabalho e nas suas possibilidades, oportunizando momentos de aprendizagem e crescimento. Esses momentos foram altamente enriquecedores e hoje repercutem no caminho construído ao longo desta pesquisa.

À minha *maestra* Dra. Ana Lucía Frega (IUNA), por ter aceitado o convite a participar da banca de defesa da tese, porque foi com ela que iniciei os primeiros passos na pesquisa em educação musical ampliando a minha consciência sobre os modos de fazer e investigar a música na escola. É com admiração e carinho que hoje percebo como foi intenso o meu aprendizado no mestrado, no qual forjei os *senderos* que me levaram até a conclusão do doutorado. *Gracias!*

Ao Colégio Pallotti e a sua comunidade escolar por ter me permitido mergulhar nesse cotidiano, abrindo as portas em forma desinteressada e acreditando no trabalho que estava sendo desenvolvido. Agradeço aos professores, alunos, funcionários e famílias pela disposição e pela compreensão dos processos pelos quais atravessou esta pesquisa, brindando seu tempo e compartilhando vivências.

À diretora pedagógica do Colégio Pallotti, Prof^a. Jaqueline Danelon, pela confiança depositada em mim, pelo apoio incondicional e parceria, pela força de vontade e superação para empreender novos desafios, porque quando chorei dizendo-lhe que não poderia continuar mais na escola ela já sabia, mesmo antes de qualquer decisão, que o meu passo por lá não tinha somente construído o espaço da música no colégio, mas tinha, antes que nada, criado um laço que iria além da pesquisa.

Aos Pe. Jadir, Pe. Judinei e ao Ir. Leandro porque cada um, desde a sua função e lugar dentro do colégio, ofereceu as ferramentas necessárias para a implementação da música na escola, o lado prático e o lado humano em perfeita sintonia.

Às professoras Luciana Vale e Maria Cristina Abrahão que me auxiliaram nessa difícil aproximação ao campo, lado a lado, nas primeiras aulas de música na escola, superando os estranhamentos e acompanhando cada espaço-tempo conquistado pela música na escola.

À Prof^a. de inglês Rozana Moura, quem assumiu com coragem a tradução do resumo, colega com quem sempre pude contar em cada momento do processo de inserção da música na escola, contagiando energia e vontade de fazer.

Ao Prof. de teatro Renan Mion, pela parceria, pela criatividade, pela possibilidade de aprender com cada show de talentos, na produção do CD e nos *flashes* do cotidiano latentes em cada cafezinho compartilhado na sala de professores.

À Clarice (tesouraria) porque ela colocou o primeiro *tijolo* na construção do espaço da educação musical nesta escola quando, como sem querer, me disse: “estamos procurando professor de música” e, a partir daí, a sucessão de “coincidências” começou a fluir.

À Prof^a Glacy Zambom por ter feito que esse *tijolo* virasse uma parede que não demarcasse territórios que, pelo contrário, fosse flexível às condições e características do seu entorno.

Ao Grupo de Pesquisa (CNPq) “Educação Musical e Cotidiano” integrado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, do qual faço parte e aprendo a cada encontro sobre os modos de olhar para o nosso cotidiano. Agradeço aos meus colegas pelas observações feitas sobre a tese nas suas diferentes etapas e por permitirem fazer parte dessa troca.

Aos professores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS pelos quatro anos de aprendizagem permeados de profissionalismo e dedicação.

À Prof^a. Dra. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres (IPA/UFRGS), à Prof^a. Dra. Elisa Silva Cunha (IPA/UFRGS) e à Prof^a. Michelle Girardi (UFRGS) por terem aceitado o convite a participar da pré-banca de defesa da tese. Agradeço a elas pelas aprendizagens oportunizadas, a generosidade em colocar o seu olhar crítico em cada detalhe da pesquisa, pelas dicas que foram, finalmente, transformadas em pérolas.

À Rosalia Trejo León, amiga de tantas idas e vindas, desde o mestrado até o doutorado, entre Buenos Aires e Porto Alegre, compartilhando viagens, desventuras e aventuras. Colega, confidente e parceira.

À Vânia Malagutti Fialho, porque iniciamos o desafio da construção da tese e com ela compartilhei momentos intensos e difíceis ao longo do doutorado. Nela me espelho como exemplo de força, coragem e persistência. Agradeço por ter me deixado conhecê-la e conhecer seu trabalho integrando a pré-banca de qualificação do projeto da tese. Obrigada pelas dicas e sugestões!

À Ângela Diel, quem oportunizou um espaço de crescimento profissional e amadurecimento da minha concepção sobre a formação de professores no “Curso de formação em música para professores” na Casa da Música/POA. Com Ângela obtive o meu primeiro emprego como professora de música no Brasil, a ela agradeço a abertura, confiança e generosidade.

À Prof^a. Dra. Adriana Bozzetto, atual Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa e colega. Agradeço pela paciência, pela força na reta final do

doutorado, me oferecendo as ferramentas, emocionais e técnicas, necessárias para percorrer mais “serena” esta etapa.

Aos alunos e colegas da UNIPAMPA que acompanharam os momentos finais da escrita da tese. Obrigada por ter facilitado o meu processo de adaptação a um novo contexto de ensino em meio à culminação do doutorado.

À Universidad CAECE, à Universidad Católica Argentina (UCA) e ao Conservatório Superior de Música “Manuel de Falla” pelos caminhos trilhados na construção da minha vocação e da minha profissão, levando comigo os ensinamentos da didática da música, da musicologia e da etnomusicologia, áreas que sempre dialogaram ao longo da minha formação e atuação.

Ao meu querido professor do conservatório, José Verdi, de quem não pude me despedir, mas levo no meu coração. Agradeço pelos seus ensinamentos sobre a importância de fazer as coisas com paixão e ensinar e aprender com/dos outros.

À Prof^a. Edith Raspo, porque com ela comecei a descobrir-me como educadora musical, com ela dei os meus primeiros passos na docência, me apaixonando, capturando a minha atenção, absorvendo meu tempo. Aprendi a construir as minhas primeiras aulas e meus primeiros materiais didáticos, a compreender o universo da escola e os mistérios da entrega total, em corpo e alma, fazendo imersão nas práticas pedagógico-musicais na escola.

Ao meu pai Ángel Juan Lopardo, quem de uma forma visionária me aproximou ao mundo da música entregando em minhas mãos o meu primeiro violão aos 7 anos de idade, tão grande que eu não conseguia segurar... Quero agradecer porque ele foi decisivo na minha formação, quando às dez horas da noite saía do conservatório e ele estava ali me esperando para levar-me a casa, quando ao escutar Glenn Miller ele colocava meus pés acima dos seus e me ensinava a dançar. Dedico a ele esta tese porque no primeiro ano do doutorado o *anjo abriu as suas asas*, mas ele está, nas lembranças indelévels e eternas.

À minha mãe Susana Marta Garcia, quem me mostrou o caminho da docência, quem me estimulou a empreender novos desafios, quem me segurou emocional e fisicamente cada vez que precisei, quem, junto ao meu pai, possibilitou o contato com o mundo lá fora me deixando voar e criar meu próprio destino. Hoje, ela está presente em cada parágrafo deste trabalho através do seu legado, na perseverança e na organização dos tempos entre o ser mãe, professora, pesquisadora e mulher.

À Laura Andrea Lopardo, irmã, companheira, amiga, protetora, babá... e a lista não termina aqui. Agradeço pelos momentos de partilha e pela sua generosidade a qualquer hora e lugar, por ter percorrido 1.100km em diferentes momentos do doutorado para me acompanhar, cuidando da sua sobrinha e de mim, oferecendo seu tempo e abrindo seu coração.

À Gabriel Alejandro Lopardo, porque mesmo na distancia, ele se fez presente a partir do momento em que descobri, na construção do processo da escrita desta tese, o significado da palavra *serendipidade*.

À Marisa Palermo, amiga na distancia, mas presente *nel mio cuore*, aquela amizade que depois de mais de dez anos sem se encontrar continua sendo a mesma.

À Carlos Alessandro Silveira, amigo e cunhado, quem mesmo atravessando por algumas complicações pessoais, fez a revisão do texto lidando com aquele *sotaque hermano* ao longo de toda a tese. *Gracias!* Por ter oferecido um olhar analítico e pertinente aos fins do meu trabalho.

À Cris, cunhada, quase irmã, esposa do Carlos, pelo seu carinho ao cuidar da minha filha quando passava horas e horas trabalhando, e através dela, agradeço a minha família “emprestada” que me acolheu com tanto amor, acompanhando e ajudando cada vez que foi necessário.

À Aurélio, meu marido, por entender que as madrugadas intermináveis, os monólogos, os silêncios, as ausências, também faziam parte do processo de elaboração da tese. Agradeço o seu olhar compreensivo e amoroso nas tantas conversas que foram um alicerce no meu caminho.

E finalmente... à Valentina, minha filha, porque ela padeceu, desde o mestrado, cada etapa pela qual atravessou sua mãe. Obrigada Vale pelos abraços e beijos inesperados quando estava compenetrada na escrita, pelos sucos e chás oferecidos, pelo cobertor no inverno e o ventilador no verão. Espero algum dia tudo isso possa ser capitalizado, transformado em experiências de vida para te tornar uma pessoa íntegra, capaz de lidar com diversas situações e desafios.

Estudiar. Entre leer y escribir. Algo pasa. Perderse en una biblioteca en llamas, ejercitarse en el silencio. Habitar laberintos. Aprender a leer y a escribir cada vez de nuevo. Defender la libertad, la soledad, el deseo que permanece deseo. Quemar lo leído en cuanto se ha leído y quemar lo escrito en cuanto se ha escrito. No leer y escribir nunca de tal forma que no se pudiera leer o escribir de otra manera. Recordar el futuro y caminar hacia la infancia. No preguntar al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de uno mismo que sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de las preguntas y lo que tiembla en esa intensidad. Ser uno mismo las preguntas. Hacer que las preguntas lean y escriban. Guardar fidelidad a las palabras. Deslizarse en el blanco. Estudiar. Sin por qué. Ser uno mismo el estudio. (Jorge Larrosa, *Estudar-Estudiar*, 2003, p.114)

RESUMO

A presente investigação procura observar, analisar e discutir os diferentes caminhos que uma escola privada de ensino básico, em Porto Alegre, percorre ao implementar a Lei 11.769/08 em todos os seus níveis de ensino. Para tal fim é necessário estudar essa realidade como um caso isolado dentro de um universo muito mais amplo, escolhendo o estudo de caso como opção metodológica. A partir da dupla função de professora e pesquisadora, o objetivo é compreender quais são os processos relacionados com a inserção da música na comunidade escolar e analisar os efeitos dessa inserção a partir do olhar dos diretores, professores, alunos, famílias, funcionários e das pessoas do bairro. Os dois aspectos que se constituem como guias no processo de observação e análise da inserção da música na escola se apoiam nas concepções sobre inovação e cotidiano escolar de pensadores como Aguerrondo (2000; 2002), Carbonell (1998; 2002), Nóvoa (2009), Tedesco (2001), Alves (2001; 2004 e 2007), Certeau (1994), Heller (2000), Pais (1993) e Souza (2000; 2008). A realização das entrevistas com as diferentes esferas da comunidade escolar, a descrição dos diários de campo e as discussões com grupos focais mostram os diferentes significados e concepções sobre educação musical que são construídos a partir da vivência da música nos múltiplos espaços-tempos escolares. Os resultados desta pesquisa estão em diálogo com os conceitos de gestão democrática participativa, currículo musical heterogêneo, identidade escolar, formação de grupo e construção do conceito de “educação musical” como componente curricular. A partir desta pesquisa poderão ser avaliados os mecanismos de inserção da música na escola, seus procedimentos e impactos no contexto sócio-educativo, permitindo transferir a outras realidades as experiências apresentadas, como desdobramentos e contribuições deste trabalho. Espera-se que os resultados deste estudo possam constituir-se como um material de apoio, reflexão e avaliação das diferentes modalidades e visões de construção do espaço da música no ambiente escolar.

Palavras-chave: inserção da música na escola; cotidiano escolar; inovação e comunidade educativa.

ABSTRACT

This research seeks to observe, analyze and discuss the different ways that a private school of elementary education in Porto Alegre, travels to implement the Law 11.769/08 in all levels of education. To this end it is necessary to study this reality as an isolated case within a larger universe, choosing the case study as a methodological option. From the dual role of teacher and researcher, the aim is to understand what are the processes related to the inclusion of music in the school community and analyze the effects of this insertion from the look of principals, teachers, students, families, employees and persons neighborhood. The two aspects that constitute as guides in the observation and analysis of the insertion process at the school of music rely on the concepts of innovation and everyday school of thinkers like Aguerrondo (2000, 2002), Carbonell (1998, 2002), Nóvoa (2009), Tedesco (2001), Alves (2001, 2004 and 2007), Certeau (1994), Heller (2000), Parents (1993) and Souza (2000, 2008). Conducting the interviews with the different spheres of the school community, the description of the field diaries and discussions with focus groups show the different meanings and conceptions of music education that are built from the experience of music in multiple school spacetimes. These results are in dialogue with the concepts of participatory democratic management, heterogeneous music curriculum, school identity, group formation and construction of the concept of "musical education" as a discipline. From this research may be assessed the mechanisms of inclusion of music in the school, its procedures and its impacts on socio- educational context , allowing transfer to other realities experiments presented as developments and contributions of this work . It is expected that the results of this study may constitute as a prop, reflection and evaluation of different methods and visions of building space music in the school environment.

Key words: inclusion of music in school, school routine, innovation and education community.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A INSERÇÃO DA MÚSICA NA REALIDADE EDUCATIVA BRASILEIRA.....	19
1.2 SOBRE A PESQUISA.....	21
1.3 REVISANDO A LITERATURA	25
1.4 PARTES DO TRABALHO	27
2 SOBRE A ESCOLA: O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	29
2.1 A ESCOLA PALOTINA: UM POUCO DA HISTÓRIA E DA ORGANIZAÇÃO.....	29
2.2 O COLÉGIO PALLOTTI HOJE.....	36
2.2.1 A comunidade educativa	36
2.2.2 Visão de escola e formação: qual o perfil do aluno?	37
2.2.3 Os componentes da Escola	38
2.2.3.1 Equipe diretiva.....	38
2.2.3.2 Professores	39
2.2.3.3 Alunos	41
2.2.3.4 Serviço de Orientação Educacional (SOE)	43
2.2.3.5 Outros segmentos dentro da escola.....	43
2.3 PROJETO PEDAGÓGICO	44
2.3.1 A construção do projeto	44
2.3.2 A nova proposta educativa	48
2.3.3 O ensino de arte na Escola.....	49
2.3.4 Sobre a Banda Marcial: excertos de uma entrevista	51
2.3.5 As estratégias desenvolvidas: o envolvimento de todos	59
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	60
3.1 REVISANDO O CONCEITO DE INSERÇÃO E INOVAÇÃO	60
3.2 NOVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR E O <i>TRANSBORDAMENTO</i> DA ESCOLA	64
3.3 O COTIDIANO ESCOLAR	66
4 METODOLOGIA	70
4.1 O ESTUDO DE CASO.....	70
4.1.1 Definições e escolhas	70
4.1.2 O olhar como professora e pesquisadora	71
4.2 A INSERÇÃO NO CAMPO	74
4.2.1 A escola como campo de pesquisa	75
4.2.2 Investigar o ensino de música.....	76

4.2.3 Etapas da pesquisa	79
4.2.3.1 A apresentação do projeto de pesquisa a equipe diretiva	80
4.2.3.2 O acesso a campo	80
4.3 A COLETA DE DADOS: MERGULHANDO NO CAMPO	81
4.3.1 As entrevistas com a equipe diretiva	85
4.3.2 As entrevistas com os professores	86
4.3.3 As entrevistas com os funcionários	88
4.3.4 As entrevistas com as famílias	89
4.3.5 As entrevistas com as pessoas do bairro	92
4.3.6 Grupos focais	92
4.3.6.1 Procedimentos adotados	94
4.3.6.2 Categorias de análise e formação de grupos focais	95
4.3.7 A observação participante	99
4.3.8 Diários de campo: visões do cotidiano	101
4.3.9 Construindo o memorial: caminhos entre a formação, a profissão e a pesquisa	103
4.4 A ANÁLISE DOS DADOS	104
5 OS PROCESSOS DE INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA	106
5.1 OS PROCESSOS DESDE A AÇÃO INSTITUCIONAL	106
5.1.1 Estratégias para a inserção da música na escola	107
5.1.2 Modalidades do ensino musical obrigatório no currículo	108
5.1.3 Os recursos	111
5.1.3.1 Recursos econômicos	111
5.1.3.2 Recursos Humanos	114
5.1.3.3 Recursos materiais e estrutura física	114
5.1.4 A criação de outros espaços de ensino-aprendizagem para a música na escola	116
5.1.4.1 O Coral: “mais do que simplesmente cantar...”	116
5.1.4.2 A oficina de instrumentos musicais	120
5.1.5 Diálogo da música com as instâncias de avaliação institucional	121
5.1.5.1 Conselhos de classe	122
5.1.5.2 Reuniões com o SOE e a coordenação pedagógica	123
5.2 OS PROCESSOS DESDE A AÇÃO PEDAGÓGICA	125
5.2.1 Na procura da identidade escolar	125
5.2.1.1 O conhecimento do contexto social	126
5.2.1.2 A interpretação das necessidades e os interesses dos alunos	127
5.2.2 A construção de um modelo de currículo musical participativo	128
5.2.3 A elaboração dos planos de estudos	129
5.2.4 A elaboração dos projetos trimestrais	130
5.2.5 A construção dos materiais didáticos	133

5.2.6 Avaliando na aula de música	135
5.2.7 A música no Projeto Pedagógico da escola	137
5.3 Os PROCESSOS DESDE O ASPECTO SOCIAL	139
5.3.1 Expandir os limites da sala de música: Outros modos de interagir	139
5.3.1.1 Passeios didáticos.....	141
5.3.1.2 Concertos didáticos.....	142
5.3.1.3 Pelos corredores da escola	144
5.3.1.4 Apresentações musicais.....	146
5.3.1.5 O Show de Talentos: quando a comunidade inteira participa	148
6 CONSTRUINDO O QUEBRA-CABEÇA: IMPREGNAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	153
6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DA EQUIPE DIRETIVA	154
6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS REPOSTAS DOS PROFESSORES	160
6.3 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS FUNCIONÁRIOS	165
6.4 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DAS FAMÍLIAS.....	171
6.5 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DAS PESSOAS DO BAIRRO	178
6.6 AS RESPOSTAS DOS ALUNOS A PARTIR DAS DISCUSSÕES COM GRUPOS FOCAIS	182
6.6.1 Categorias de análises das discussões com grupos focais	182
6.6.2 Do olhar do aluno.....	192
6.6.3.1 O que significa a música dentro da escola?	194
6.6.3.2 Construindo o conceito de educação musical	197
6.7 BASE TRANSVERSAL DE DADOS OU <i>CRISTALIZAÇÃO</i>	201
7 CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA.....	205
7.1 NA PROCURA DE UM MODELO FLEXÍVEL DE INSERÇÃO DA MÚSICA NA VIDA ESCOLAR	205
7.2 PROBLEMATIZANDO A INSERÇÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	207
7.3 O RETORNO À COMUNIDADE ESCOLAR	210
7.4 MEU PAPEL COMO PROFESSORA E PESQUISADORA.....	216
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
8.1 NOVOS HORIZONTES PARA A AULA DE MÚSICA	220
8.2 OS LIMITES DESTA INVESTIGAÇÃO	224
8.3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS FUTUROS.....	226
REFERÊNCIAS	231
ANEXOS.....	238
ANEXO 1.....	238
ANEXO 2.....	239
APÊNDICES	240

APÊNDICE 1.....	240
APÊNDICE 2.....	241
APÊNDICE 3.....	244
APÊNDICE 4.....	245
APÊNDICE 5.....	246
APÊNDICE 6.....	247
APÊNDICE 7.....	248
APÊNDICE 8.....	249
APÊNDICE 9.....	250
APÊNDICE 10.....	251
APÊNDICE 11.....	252
APÊNDICE 12.....	253
APÊNDICE 13.....	254
APÊNDICE 14.....	256
APÊNDICE 15.....	257
APÊNDICE 16.....	258
APÊNDICE 17.....	259
APÊNDICE 18.....	265
APÊNDICE 19.....	268
APÊNDICE 20.....	271
APÊNDICE 21.....	275
APÊNDICE 22.....	277
APÊNDICE 23.....	281
APÊNDICE 24.....	284
APÊNDICE 25.....	285
APÊNDICE 26.....	287
APÊNDICE 27.....	288

Figura 1: Localização do colégio no mapa.....	30
Figura 2: Imagem aérea da escola.....	31
Figura 3: Foto aérea da Vila dos Industriários/IAPI.....	31
Figura 4: Getúlio Vargas desfila pela Vila dos Industriários em 1952.....	32
Figura 5: Dia da inauguração da Escola.....	32
Figura 6: Sala de aula na inauguração da escola.....	34
Figura 7: Antiga construção da Escola Vicente Pallotti.....	34
Figura 8: Paróquia São Vicente Pallotti em frente ao Colégio Pallotti.....	35
Figura 9: Logo do GAPP.....	44
Figura 10: Logo da Banda Marcial.....	50
Figura 11: A Banda no pário da escola, ano 1992.....	50
Figura 12: A Banda no saguão da escola.....	50
Figura 13: Folder concerto comemorações 15 anos da Banda e 40 anos da Escola.....	52
Figura 14: Desfile da Banda do Pallotti na Vila IAPI.....	58
Figura 15: Grupo focal II.....	95
Figura 16: Alunos da Educação Infantil, ano 2011.....	109
Figura 17: Alunos do Ensino Fundamental na aula de música, ano 2011.....	109
Figura 18: Alunos do Ensino Médio nas oficinas de música.....	111
Figura 19: Fachada da escola.....	115
Figura 20: Visão desde o quarto andar da sala de música.....	115
Figura 21: Sala de música da Educação Infantil, ano 2012.....	115
Figura 22: O Coral na apresentação realizada na creche, setembro 2011.....	118
Figura 23: Alunos do ensino médio improvisando com materiais de sucata.....	130
Figura 24: Modelo de unidade didática.....	131
Figura 25: Material didático para a Educação Infantil “O polvo musical”.....	133
Figura 26: Materiais didáticos para os primeiros anos do Ensino Fundamental.....	134
Figura 27: Material didático para o Ensino Médio.....	135
Figura 28: Modelo de avaliação para as oficinas de música.....	135
Figura 29: Questionário para construção do projeto pedagógico.....	138
Figura 30: A Orquestra Villa-Lobos no seu primeiro concerto na escola.....	143
Figura 31: Alunos do Ensino Médio no recreio, tocando embaixo de uma escada.....	144
Figura 32: Alunos no recreio tocando desde outro ângulo da escada.....	145
Figura 33: Grupo de alunos tocando instrumentos no 4º andar.....	145
Figura 34: O coral no ônibus indo para a apresentação na creche.....	146
Figura 35: O coral se apresentando na creche.....	147
Figura 36: O público da creche.....	147
Figura 37: Prova de som I Show de Talentos, ano 2011.....	149
Figura 38: Convite do II Show de Talentos.....	150
Figura 39: Painel para divulgação do II Show de Talentos, ano 2012.....	151
Figura 40: O coral na feira do livro.....	170
Figura 41: As famílias no III Show de Talentos, Agosto de 2013.....	176
Figura 42: Codificação 1 - Inserção da música na escola.....	183
Figura 43: Codificação 2 - Contribuições.....	184
Figura 44: Codificação 3 - Aspectos positivos e negativos.....	185
Figura 45: Grupo focal I.....	186
Figura 46: Codificação 4 - Mudanças.....	187
Figura 47: Alunos do Ensino Médio em roda de improvisação.....	188
Figura 48: Codificação 5 - Aprendizagens significativas.....	188

Figura 49: Codificação 6 - O que a aula de música proporciona fora da escola.....	189
Figura 50: Codificação 7 - O que falam da aula de música em família.....	190
Figura 51: Codificação 8 - Expectativas.....	191
Figura 52: Poema e desenho realizados por um aluno.....	195
Figura 53: Grupo de alunas do 3º ano do Ensino Fundamental.....	195
Figura 54: Codificação 2 - Contribuições.....	196
Figura 55: Aluno tocando trompete em sala de aula.....	197
Figura 56: Texto elaborado por alunos do Ensino Médio em comemoração ao Dia do Professor, ano 2012.	198
Figura 57: Texto elaborado por alunos do Ensino Médio em comemoração ao Dia do Professor, ano 2012.	198
Figura 58: Alunos da turma 301 compondo a canção.....	199
Figura 59: Grupo de alunos do Ensino Fundamental.....	200
Figura 60: Eixo “Projeção da escola” na visão dos diferentes atores da pesquisa.....	203
Figura 61: Eixo “Inovação no cotidiano escolar” na visão dos diferentes atores da pesquisa.....	204
Figura 62: Amanda tocando a flauta-doce.....	210
Figura 63: Gabriel ao teclado.....	210
Figura 64: Sofia recebendo a premiação	212
Figura 65: O coral se apresentando no III Show de Talentos.....	213
Figura 66: Dupla de irmãos se apresentando.....	213
Figura 67: Banda de rock no III Show de Talentos.....	213
Figura 68: CD em comemoração aos 60 anos da escola.....	214
Figura 69: Capa do CD.....	214
Figura 70: Desenhos realizados para a capa do CD.....	215

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Pág.

Quadro 1: Organização curricular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	40
Quadro 2: Organização curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	40
Quadro 3: Organização curricular do Ensino Médio.....	40
Quadro 4: Etapas da pesquisa.....	79
Quadro 5: O passo a passo da inserção da música na escola.....	81
Quadro 6: Técnicas de coleta de dados e grupos alvos.....	82
Quadro 7: Número de entrevistas realizadas dentro de cada categoria.....	84
Quadro 8 Número de entrevistas e grupos focais.....	84
Quadro 9: Carga horária distribuída entre Artes e Música, ano 2011.....	110
Quadro 10: Carga horária para Música, ano 2012.....	110
Quadro 11: Síntese das respostas da Equipe Diretiva.....	156
Quadro 12: Síntese das respostas dos professores.....	163
Quadro 13: Síntese das respostas dos funcionários.....	167
Quadro 14: Síntese das respostas das famílias.....	174
Quadro 15: Síntese das respostas de pessoas do bairro.....	179
Quadro 16: Base transversal de dados ou <i>cristalização</i>	202
Gráfico 1: Matéria que mais gosta (Turma 82).....	121
Gráfico 2: Matéria que mais gosta (Turma 83).....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

CBE - Câmara de Educação Básica

CD - Compact Disc

FAMURS - Federação dos Municípios de Rio Grande do Sul

FAPAS - Faculdades Palotinas

FAPEM - Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical

GAPP - Grupo de Apoio dos Pais Palotinos

IAPI - Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários

ISEP - Instituto Sul-Americano de Estudos Palotinos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OSPA - Orquestra Sinfônica de Porto Alegre

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

Pe. - Padre

PJP - Pastoral da Juventude Palotina

PPP- Projeto Político Pedagógico

RH - Recursos humanos

RJ - Rio de Janeiro

RS - Rio Grande do Sul

SAC - Sociedade do Apostolado Católico

SESI - Serviço Social da Indústria

SF - Rede de Escolas São Francisco

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SOGIPA - Sociedade de Ginástica de Porto Alegre

SP - São Paulo

SSE - Serviço de Supervisão Escolar

TV - Televisão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UFRGS - Universidade Federal de Rio Grande do Sul

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

1 INTRODUÇÃO

1.1 A INSERÇÃO DA MÚSICA NA REALIDADE EDUCATIVA BRASILEIRA

A história da educação musical escolar no Brasil tem atravessado por diferentes momentos e processos que foram definindo as diversas formas e modalidades de inclusão da música nas escolas. Claramente identificada nas últimas décadas, a forte tendência de integrar as áreas artísticas de conhecimento na oferta educativa, fez com que a música estivesse garantida ou por uma opção da direção escolar ou pela presença de um professor qualificado nas diferentes artes que pudesse interagir livremente com as quatro linguagens: teatro, música, artes visuais e dança.

A inclusão da arte no currículo escolar como uma área de conhecimento, sob a denominação de Arte, no Brasil, é oficializada com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996¹ na Resolução nº 2, Câmara de Educação Básica (CEB) de 7 de abril de 1998. A partir disso, o ensino de arte passa a ser uma das dez áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica. Na sequência, o Ministério da Educação divulga os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte, contemplando as linguagens de artes visuais, teatro, música e dança. Paralelamente inicia-se um processo de criação de cursos especializados em uma das linguagens e, gradativamente, a extinção dos cursos de educação artística, criados para formar professores polivalentes. O ensino de arte também incluía a música como uma das áreas a serem consideradas, mas a presença dela nas escolas era definida pelas escolhas individuais de cada instituição ou município. O quadro começa a mudar a partir de 2008, quando a Lei Federal nº 11.769 torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte, previsto no § 2º do artigo 26 da LDB 9394/96.

Com a aprovação dessa Lei, sancionada no dia 18 de Agosto de 2008 (ver Anexo 1), a música como conteúdo obrigatório passa a receber uma nova atenção nas escolas brasileiras. A referida Lei trata da inserção da música nas escolas prevendo um tempo máximo de três anos para a sua implantação, tempo já expirado, no qual o conteúdo música deveria ter sido inserido no currículo de todas as escolas de educação básica (públicas e particulares) e em todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio². As escolas teriam que procurar um

¹ A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil e compreende três etapas: a Educação Infantil (para crianças de 3 a 5 anos), o Ensino Fundamental de 9 anos (para alunos de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos).

² A Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, inclui o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica brasileira.

espaço para o desenvolvimento das aulas, investir em instrumentos musicais e materiais didáticos e contratar professores devidamente qualificados e habilitados. A música, a partir desta Lei, se estabelece como um conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação não definiu o conteúdo programático das aulas, nem faz menção de como a música será inserida no currículo visto que os sistemas educacionais possuem liberdade e autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos a partir da Lei 9394/96, porém, com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação, ainda em processo de homologação, em dezembro de 2013, as escolas terão as ferramentas necessárias para a institucionalização da música a partir da instrumentalização de políticas públicas adequadas que competem aos municípios, às Secretarias de Educação, aos Conselhos de Educação e ao próprio Ministério da Educação. Diante desta situação, cada escola deverá se preparar, tanto nos aspectos estruturais quanto funcionais, para garantir a presença da música no contexto escolar. Um processo de longo prazo no qual se deverá avaliar o impacto sócio-educativo dentro da própria comunidade escolar, procurando observar qual é o lugar que a música ocupará nesse contexto e quais ações devem ser desenvolvidas para sustentar e garantir a sua inserção. Atualmente a Lei 11.769/08 permite que a música seja inserida em projetos específicos e não apenas como um recurso dentro de outro componente curricular, isso porque, a música tem estado presente em diversos contextos educativos brasileiros ao longo de décadas, mas, em muitos casos ela não estava presente no currículo para todos os alunos.

Observando o panorama atual nacional nota-se que a realidade da música, como conteúdo curricular nas escolas, depende exclusivamente das decisões tomadas por cada município e cada escola, em particular. No Rio Grande do Sul e especialmente em Porto Alegre, muitas ações ao longo destes últimos anos foram desenvolvidas para concretizar a presença da música nas escolas, tanto no nível público quanto no privado; porém essas ações deparam-se com diversos obstáculos referentes às problemáticas locais e falhas no sistema de implantação da Lei a nível nacional, tais como: ausência de profissionais habilitados, falta de estrutura física e recursos financeiros, dentre outros fatores, que constituem uma realidade a partir da qual a existência da música nas escolas se transforma muitas vezes num desafio. Conforme Kleber:

trata-se de um momento importante para se pensar em projetos educacionais inovadores e condizentes com nosso tempo [...] a Lei favorece um espaço para a discussão sobre o que se pode fazer para melhorar a educação brasileira como também possibilita que se planeje essa inserção no sistema educacional brasileiro (KLEBER, 2010, p.3).

O foco deve ser a avaliação do impacto da Lei em termos locais, com adaptações das exigências da legislação às características de cada região, de cada escola e visando atingir uma educação musical de qualidade, com professores qualificados e espaços adequados para o desenvolvimento da área.

1.2 SOBRE A PESQUISA

A presente investigação procura observar, analisar e discutir os diferentes caminhos que uma escola privada de ensino básico, em Porto Alegre, percorre ao implementar a Lei 11.769/08 em todos os seus níveis de ensino, atingindo toda a comunidade de alunos procurando inserir a música de forma integral e progressiva. Essa inserção, à qual faço referência, é muito mais do que o processo de inserir a música como conteúdo ou como componente curricular a partir da obrigatoriedade da Lei. A inserção da música, neste caso, se constitui como um processo inovador dentro de uma rotina escolar, dentro de um cotidiano que começa a perceber que determinados movimentos no seu interior acontecem em função da presença da música no convívio das pessoas. Esses movimentos provocam mudanças as quais se refletem nos modos em que as pessoas se relacionam, como elas vivenciam a música, se expressam e interagem com ela. Portanto, como inserção, estou considerando um processo muito mais abrangente e dinâmico do que simplesmente incluir ou introduzir um elemento em um determinado contexto, pois o conceito de inserção implica penetrar no mais íntimo de uma realidade, se instalar gradativamente, invadindo espaços, ocupando tempos e assumindo aos poucos uma presença cada vez mais contundente.

A inserção da música, paralelamente à minha como professora imersa nessa realidade, traz um viés inovador para dentro da rotina escolar pesquisada. Por tal motivo, foi necessário estudar essa realidade como um caso isolado dentro de um universo muito mais amplo, escolhendo o estudo de caso como opção metodológica.

A escola escolhida para os fins desta pesquisa é uma escola privada de cunho católico-confessional, vinculada à Congregação dos Padres Palotinos no Brasil. Trata-se do Colégio Vicente Pallotti que, ao aceitar o desenvolvimento da presente pesquisa, escolheu pelo não uso do pseudônimo conforme o acordo ético tratado com a equipe diretiva da escola. A instituição foi fundada em 1953 na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, localiza-se na zona norte da capital no bairro Passo d'Areia. Em 2013 chegou a atender mais de 600 alunos do bairro e de outras regiões da cidade, reunindo famílias de diversas classes sociais. A escola conta com aulas

nos turnos da manhã e tarde, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. No Turno Integral³ oferece diversas oficinas extraclases abertas à comunidade educativa.

Ingressei nesta escola como professora de música em fevereiro de 2010⁴ quando fui solicitada para realizar uma experiência com a inserção da música nas sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental⁵. A organização do ensino fundamental dividia-se, na prática, em dois ciclos. O primeiro ciclo, corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental) sendo desenvolvido em classes com um único professor regente. O segundo ciclo, corresponde aos anos finais, no qual o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes componentes curriculares. Assim, o componente curricular de Educação Musical, neste caso, constitui-se num componente independente ministrado por professor habilitado na área.

Para realizar a investigação assumi a dupla função de professora e pesquisadora. Embora convivendo com os dois perfis diariamente, distinguia o papel de professora e de pesquisadora permitindo observar uma situação desde dois posicionamentos diferentes e complementares, com foco no estudo de um caso em particular excluindo a avaliação sobre a própria prática docente.

Desde o início, procurei entender quais foram as decisões a serem tomadas, os obstáculos a serem superados, os impactos e resultados que fizeram e fazem parte do processo de inserção da música nesta escola. Desta forma, espera-se oferecer uma maior compreensão sobre os possíveis caminhos de implementação da Lei a partir de experiências concretas, mergulhando no cotidiano da escola, vislumbrando seus modos de pensar, perceber e interagir com a presença da música no dia a dia, através do olhar dos diretores, professores, alunos, famílias, funcionários e pessoas do bairro.

A coleta de dados foi realizada entre os anos 2010, 2011 e 2012. Paralelamente à escrita final deste trabalho, em dezembro de 2013, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica como anteriormente foi mencionado. Este documento, além de definir quais são as competências de cada organismo a nível local,

³ O Turno Integral é um espaço aberto aos alunos dos turnos manhã e tarde até o 6º ano do Ensino Fundamental que precisam permanecer no colégio no contraturno, com atividades curriculares e especializadas, a cargo de um professor regente.

⁴ Recém-chegada ao bairro comecei a procurar escolas para a minha filha que, na época, estava ingressando no 3º ano do Ensino Fundamental. Perguntei, no momento de fazer a matrícula na tesouraria da escola, se tinham música no currículo e me disseram que não, mas que estavam procurando um professor de música. Disse que eu era professora de música e que podia deixar com eles meu contato se tivessem interesse. No dia seguinte deixei meu currículo com Clarice, a tesoureira, e após uma semana já estava trabalhando sobre o projeto de inserção da música no colégio, no dia 15 de fevereiro de 2010.

⁵ A inserção da música nas 7ª e 8ª séries foi uma escolha da direção pedagógica da escola, com o objetivo de testar o processo de inserção não como conteúdo, mas como disciplina autônoma e depois expandir para outros níveis de ensino.

estadual, regional e nacional proporciona elementos para que as escolas e educadores musicais repensem os modos de inserir a música no ambiente escolar.

O presidente da ABEM (gestão 2013-2015), Luis Ricardo da Silva Queiroz, na sua análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, ressalta a importância de uma postura comprometida por parte dos educadores musicais diante das possibilidades de crescimento da área a partir das diretrizes, reafirmando que:

devemos estar cientes que mais um grande passo foi dado na educação musical brasileira e que, de forma articulada, dialógica, coerente e consistente, nós, educadores musicais deste país, teremos uma importante responsabilidade no processo de implementação e cumprimento dessas Diretrizes. Assim, todos somos responsáveis pela operacionalização do ensino de música nas escolas, e o Documento aprovado pelo CNE é mais uma importante ferramenta para nos ajudar e nos fortalecer nesse processo. (QUEIROZ, 2014)

Em ressonância com essa resolução, o caso da escola pesquisada se relaciona diretamente com esta perspectiva, demonstrando que as ações locais, os investimentos individuais, as tomadas de decisão estratégicas só poderão ter resultados positivos quando o profissional encarregado de desenvolver os diferentes projetos dentro da escola tem ao seu alcance as ferramentas necessárias para garantir a presença da música nesse contexto.

Para compreender como o problema de pesquisa foi-se construindo, precisei indagar a minha própria experiência imersa nesta nova realidade, que surgiu após a aprovação da Lei, para o ensino de música na escola. Na procura e construção do tema o pesquisador encontra respostas, abrindo espaços para mais perguntas, escolhendo caminhos investigativos, estabelecendo paradas para mergulhar no campo, substituindo ideias, flexibilizando posicionamentos, propondo metas. O meu interesse em analisar as possibilidades da Lei nas comunidades educativas começou a se vincular aos acontecimentos dentro da minha própria escola e foi nesse momento que a situação se apresentou clara e determinante.

Algumas questões surgiram com o delineamento da pesquisa: O que iria observar para os objetivos da pesquisa? Qual fim? Qual o foco? Quais perspectivas ou posicionamentos? Quem ou o quê seria objeto do meu estudo? Como entraria no campo? Com que elementos, saberes, estratégias, recursos? Aos poucos, fui encontrando a direção que me ajudou a manter o foco: o interesse era observar, analisar e compreender quais eram as linhas de ação que, diante à inserção da música, a escola empregaria mobilizando a comunidade educativa por completo.

A partir da dupla função, de professora e pesquisadora, a escola apresentou-se como um espaço de experimentação para a prática docente e, ao mesmo tempo, uma fonte de informações e dados para a pesquisa. Desta forma, a escolha do tema e a construção do objeto começavam a aparecer cada vez mais claros:

Na escada⁶

Naquele dia cheguei com pressa, subindo quase sem fôlego as quatro escadas da escola até chegar à sala de música estrategicamente localizada no quarto andar (pois, assim, o “barulho” que sai da sala de música não é percebido enquanto os outros professores dão aula). Uma estratégia que para os meus alunos e para mim tem suas vantagens, embora tendo que lidar diariamente com a distância em relação aos outros espaços da escola. Aquele dia uma funcionária da limpeza estava lavando os últimos degraus da escada e quase chegando à sala, carregando as chamadas e alguns instrumentos, entre outras coisas, solicitou a minha atenção dizendo: - “o que acontece que quando eu passo por aqui não escuto mais essas músicas tão bonitas que vocês fazem lá?”. Logo respondi: - “só que as vezes dá para escutar e outras não, depende... as vezes a gente compõe, toca, canta ou dedicamos um tempo à audição de músicas...” e quase simultaneamente ela respondeu: - “eu quero ver a ‘sora’⁷ tocando os instrumentos e cantando... quando é que eu posso ir?”- “em qualquer momento! será sempre bem-vinda...” - afirmei. Quando cheguei à sala de música deparei-me com a dimensão dessa simples pergunta, pois nela estava resumido tudo o que eu precisava ver para compreender o perfil da pesquisa e a dimensão do objeto: aquela funcionária era uma das poucas pessoas que cotidianamente tem acesso a essa parte da escola, nem professores, diretores, pais de alunos poderiam ter percebido a ausência ou presença da música como aconteceu com essa pessoa. A partir desse momento entendi desde que lugar construir a pesquisa, o qual ajudou a compreender a abrangência do objeto de estudo. (Diário de campo, sexta-feira 25 de Abril, 2010)

Nesta instância foi importante estabelecer claramente o objeto de pesquisa a abordar para depois mergulhar na tarefa da construção metodológica, escolhendo os modos de interagir com o campo e percebê-lo. Segundo Alves (2001), é necessário a discussão de quatro aspectos para a compreensão da complexidade do estudo desse objeto no cotidiano escolar. Começando pelo “sentimento do mundo”, aquele mergulho com todos os sentidos no cotidiano desse objeto escutando, percebendo, olhando o nosso entorno; depois o momento de “virar de ponta cabeça” aquelas crenças, conjuntos de teorias e conceitos que, porém sendo indispensáveis como “apoio e orientador da rota a ser trilhada” muitas vezes limitam o nosso decorrer na construção da pesquisa, aquilo que precisa ser “tecido”, nas palavras da autora (ALVES, 2001, p. 15). Num terceiro movimento Alves discute a necessidade de “beber em todas as fontes”, das mais variadas, procurando entender essa complexidade recorrendo até nas fontes que acreditamos sejam dispensáveis para o nosso estudo:

vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar “narrar a vida e literaturizar a ciência”. (ALVES, 2001, p.16)

Continuando com a descrição do “sentimento do mundo” a autora explica que “para aprender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova ou não” (ALVES, 2001, p.19); sendo preciso ir além do olhar que simplesmente vê, com o qual estamos acostumados a trabalhar. Foi a partir desse olhar/sentir que consegui me aproximar ao objeto,

⁶ Os diários de campo foram organizados em temáticas e/ou em categorias identificadas através de um título.

⁷ “Sora” é o diminutivo de professora, muito usado entre os alunos e os funcionários.

estabelecendo uma ponte entre os aspectos mais superficiais do cotidiano escolar e os mais profundos que precisavam um exercício de busca consciente.

O movimento cíclico de construção da pesquisa foi orientando-me na elaboração das perguntas fundamentais do estudo. Em função da construção da educação musical como componente curricular, dois objetivos se constituíram pilares desta pesquisa: compreender quais são os processos e as linhas de ação relacionadas com a inserção da música na escola dentro de uma instituição educativa de ensino particular e analisar os efeitos dessa inserção desde a construção do conceito de “educação musical” na comunidade educativa.

1.3 REVISANDO A LITERATURA

Ao longo destes últimos anos, e especialmente após a Lei 11.769/08, muitas investigações realizadas em escolas públicas e privadas, reunindo as vozes dos professores, diretores, alunos e famílias, colocaram em evidência os desafios que a Lei representava para cada situação em particular, pois cada contexto escolar lida de formas diferentes diante de uma situação problemática. Algumas das pesquisas que se relacionam diretamente com o objeto de estudo do presente trabalho, tratam a situação da música na escola desde a visão dos professores a partir da sua própria formação (FERNANDES, 2009; DEL BEN, 2001 e 2005; HIRSCH, 2007; BELLOCCHIO, 2000) e também desde a visão dos diretores (HUMMES, 2004).

Com foco nas políticas educativas em educação musical, encontramos os estudos direcionados a resolver os problemas da inserção da música no currículo, nos diferentes níveis educativos das redes estaduais, municipais e particulares, e nas diversas modalidades de ensino (ROLIM, 2009; BORGES, 2003; LOUREIRO, 2001; VEBER, 2009). Para compreender o impacto dessa inserção no cotidiano dos alunos, as pesquisas que indagam sobre a participação, o interesse e as respostas deles a partir da presença da música na escola, oferecem ferramentas metodológicas a partir da percepção do olhar do aluno diante dessa nova realidade (RABAIOLI, 2002; BERTONI, 2009).

Como antes mencionado, a inserção da música no contexto escolar já foi assunto de pesquisa com foco na implementação de políticas públicas em educação musical (ROLIM, 2009; QUEIROZ e PENNA, 2012), contribuindo para a compreensão do papel da música nas escolas como conteúdo curricular, definindo o lugar que ocupa e sua articulação com o contexto escolar. O vínculo direto com o objetivo da minha pesquisa, relaciona-se com ações de análise e construção dos caminhos que unem à Lei com a prática, na intenção de inserir o novo conteúdo em forma gradual no projeto político pedagógico da escola.

Continuando nesse âmbito, o trabalho de Del Ben (2005), com foco na situação da educação musical na educação pública estabeleceu quais seriam, na época, as necessidades e desafios para a inserção da música a partir de um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS. Tendo a escola como unidade de análise, o objetivo do estudo possibilitou identificar quais seriam os subsídios para a elaboração de políticas de educação musical sobre a ótica dos diretores e dos professores envolvidos com a presença da música no currículo e fora dele. Como resultado dessa investigação, foram estabelecidas prioridades para garantir a presença da música relacionada com a formação do profissional, com a elaboração de projetos musicais, abertura de concursos e com a escassez de recursos didáticos e financeiros. A partir destas conclusões, estabeleceu-se o nexo direto com a minha pesquisa, a necessidade de “compreender quais são as representações de diretores, professores e também alunos sobre as políticas educativo-musicais desenvolvidas historicamente como disciplina curricular” (DEL BEN, 2005, p.86).

Bertoni (2009), por sua vez, apresenta a realidade da música dentro de uma instituição educativa com modalidade de oficina inserida no currículo da escola. Sendo este componente não obrigatório, oferece aos alunos a possibilidade de escolher por uma área ou outra (música, teatro, desenho), permitindo fazer inferências entre a construção do conceito de educação musical como componente curricular e a discussão sobre a participação do alunado nas aulas de música. Neste estudo, o objetivo é compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música na escola. Ao observar e analisar as concepções dos adolescentes e os significados atribuídos à aula de música na escola, a autora reflete sobre o reconhecimento da música, por parte dos alunos, como um espaço/momento de aprendizagem musical que leva ao desenvolvimento do aluno em sentido amplo. A partir das experiências com a música nessa escola buscaram-se compreender quais são as expectativas e como se manifestam os desejos dos alunos relacionados à aula de música, acreditando que a visão do aluno seja fundamental para a construção de um espaço cada vez mais sólido para a música dentro da escola. Desta forma, ao longo do processo investigativo foram contempladas as demandas e os ideais que o aluno ia construindo em torno da aula de música, valorizando aquele espaço e outorgando-lhe um sentido e função.

Tendo como objeto a música como componente obrigatório, o estudo de Figueiredo e Godoy (2010) procurou desvelar quais seriam as estratégias para sustentar a presença de práticas musicais na escola. O foco desta pesquisa foram as práticas pedagógico-musicais de uma professora pertencente a uma escola da rede pública municipal do Estado de Santa Catarina. Analisando as práticas pedagógicas desta professora, num contexto escolar particular onde a

música está presente há mais de dez anos, conclui-se que: “é importante conhecer os educadores musicais atuantes, pois é a partir de suas ações que o ensino de música se desenvolve [considerando também] o contexto escolar em que essas práticas ocorrem visto que o professor de música não age isoladamente, mas precisa estar conectado com toda a estrutura escolar” (FIGUEIREDO e GODOY, 2010). Desta forma, observa-se que a ação isolada do professor de música não poderá sustentar por si só a presença da música no contexto escolar e sim um trabalho em equipe, envolvendo a comunidade educativa por completo, percebendo quais são as necessidades, demandas, ideais de cada uma das dimensões que formam o universo escolar.

Outro estudo relacionado com a presença da música na rede particular de Ensino Fundamental no Estado de Salvador/Bahia, (MARQUES, 2010) permitiu analisar e avaliar em 18 escolas as dificuldades enfrentadas por professores de música e alunos no contexto da prática musical escolar, em relação ao desenvolvimento das atividades musicais em sala de aula, repertório e apresentações musicais. Mais uma vez, as questões relacionadas com a inserção e permanência da música na escola vêm ligadas a postura da instituição de ensino e seus componentes diante da presença da educação musical como componente curricular dentro do contexto escolar, principalmente na construção de um espaço para a música dentro das atividades curriculares da escola, tanto no projeto político pedagógico da escola quanto no espaço físico destinado às aulas.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), trazem um aporte relevante para o crescimento da área no que se refere à pesquisa em educação musical e a sua articulação com a escola: desde a formação do professor, passando pela sua atuação em sala de aula até as interfaces com a pesquisa (BELLOCCHIO; GARBOSA; LOURO; LAZZARIN, 2012). As contribuições dos trabalhos produzidos neste grupo se estabelecem como fundamentos teóricos e práticos para esta pesquisa, aportando “riquezas conceituais e experiências para a educação musical possibilitando o avanço de pesquisa em amplo desenvolvimento” (BELLOCCHIO, 2012, p.25).

1.4 PARTES DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em 8 capítulos; após essa Introdução (Capítulo 1) na qual ofereço um panorama inicial sobre o ensino de arte e uma aproximação ao contexto da Lei 11.769/08, bem como o que representa a sua implementação para a comunidade educativa, apresento o foco e o delineamento da pesquisa. Na sequência, apresento o Capítulo 2 com a

descrição dos protagonistas deste estudo, imersos no cotidiano escolar. No Capítulo 3, o referencial teórico discute as bases para a construção teórica da pesquisa a partir dos conceitos de inserção, inovação e cotidiano escolar.

No Capítulo 4, descrevo o percurso metodológico a partir da perspectiva do estudo de caso. A escola e os seus componentes, as diferentes visões dessa realidade, as maneiras de ver uma mesma situação, os modos de interagir com a presença da música no contexto escolar desvelados através de observações, entrevistas e diários de campo que aparecem a partir do olhar de professora e pesquisadora nas vozes de diretores, professores, alunos, famílias e pessoas da comunidade constituindo-se em fontes de dados privilegiadas.

No Capítulo 5, o objetivo é construir um modo de analisar a realidade dos processos de inserção da música na escola a partir da visão institucional considerando os desafios com os quais a escola enfrenta ao implementar a Lei, as tomadas de decisão e as escolhas que a instituição faz em função disso; desde a visão pedagógica contemplando as múltiplas funções da música no cotidiano escolar e desde a visão social avaliando os efeitos dessa inserção e seus impactos na comunidade.

O Capítulo 6, permitiu reunir os depoimentos sobre os diferentes elementos estudados e reorganizá-los em categorias de análise constituindo os resultados centrais do presente trabalho. As leituras realizadas em cada categoria de análise permitiram identificar pontos em comum, divergências e talvez ausências dentro das diversas percepções sobre a inserção da música na escola.

As contribuições desta pesquisa, no Capítulo 7, abrem a discussão sobre a procura de um modelo flexível de integração da música na vida escolar e, ao mesmo tempo, especificam quais são os seus limites. No Capítulo 8, a discussão sobre os papéis da professora e da pesquisadora focados no crescimento da área de educação musical. Esta problematização vem acompanhada pelos resultados da pesquisa como novos horizontes para a aula de música na escola e os seus processos de inserção.

As fotos incluídas neste trabalho foram tiradas com a devida autorização das pessoas envolvidas ou dos responsáveis pelos alunos menores de idade. Cabe destacar que estas imagens, salvo aquelas realizadas por “Mion Produções” (produtora da Companhia *Corpo e Alma* do professor de teatro Renan Mion), são de minha autoria, bem como as traduções do inglês e do espanhol para o português.

2 SOBRE A ESCOLA: O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 A ESCOLA PALOTINA: UM POUCO DA HISTÓRIA E DA ORGANIZAÇÃO

Com o intuito de compreender o contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu, é necessário conhecer as principais características das escolas palotinas, intimamente ligadas a São Vicente Pallotti (1795-1850), padre romano oficializado santo pela igreja em 1963. Os Palotinos, estão em mais de 50 países desenvolvendo suas atividades através da catequese, paróquias, missões, escolas, faculdades e meios de comunicação, tais como: rádio e revista. No Brasil, os Palotinos chegaram em 1886, em Vale Vêneto/RS, hoje pertencente ao município de São João do Polêsine/RS. Em 1940 e 1953 foram criadas duas Províncias⁸, Santa Maria/RS e São Paulo/SP, respectivamente; e em 2002 uma nova Região no Rio de Janeiro/RJ, com os seus membros atuando em diversos Estados do Brasil. Em Porto Alegre, os Palotinos atuam nas Paróquias Nossa Senhora de Fátima e São Vicente Pallotti, bem como na Revista *Rainha* e no Colégio Pallotti. Segundo o número de membros, os Palotinos ocupam o 17º lugar entre as comunidades religiosas masculinas da Igreja⁹. (Fonte: <http://www.palotinos.com.br>)

No Rio Grande do Sul, a sede central dos palotinos encontra-se na cidade de Santa Maria, centro de maior número de comunidades palotinas. Os palotinos desenvolvem atualmente diversas funções relacionadas com atividades sociais, missionárias, educacionais e pastorais através das variadas formas e áreas de atuação: os colégios, a revista *Rainha dos Apóstolos*, a gráfica editora e cerâmica Pallotti, as Faculdades Palotinas (FAPAS), o Museu Vicente Pallotti e a União do Apostolado Católico, dentre outras atividades.

O “Instituto Vicente Pallotti” conhecido em Porto Alegre como Colégio Pallotti, foi fundado em 1952, inaugurado no dia 22 de janeiro de 1953, como foi mencionado na introdução deste trabalho. A ideia central da fomentação educacional da Sociedade Vicente Pallotti se deu pela falta de escolas na “Volta do Guerino”¹⁰, hoje Bairro Passo da Areia, localizado na zona norte

⁸ As Províncias são agrupamentos, dentro da ordem dos palotinos, que reúne conventos, mosteiros e casas segundo a região ou país.

⁹ No Brasil, os palotinos estão presentes desde 1886 e trabalham no Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Rondônia, Pará e Amazonas.

¹⁰ Era um sítio ou uma fazenda referência na zona norte de Porto Alegre. A curva sinalizada com um círculo no mapa era a extremidade da propriedade do seu Guerino. Virou referência da cidade e, até hoje, é conhecida como a "Volta do Guerino" onde atualmente passa o Viaduto Obirici, construído em 1974 pelo prefeito Telmo Thompson Flores, engenheiro que administrou a capital gaúcha de 1969 a 1975, e que faz ligação do centro com a zona norte e outros municípios da Grande Porto Alegre, integrando um dos corredores de tráfego mais importantes da cidade. No local foi instalado um monumento de bronze, modelado pelo artista plástico Mário Arjonas e projetado por Nelson Boeira Fraedrich, homenagem da cidade a uma índia chamada Obirici, personagem principal de uma das muitas lendas que

do município de Porto Alegre. As suas aulas, começaram numa casa de madeira que durante a semana servia de sala de aula, aos sábados para eventos sociais e aos domingos tornava-se um espaço para que o padre fundador celebrasse a missa. O colégio iniciou como “Instituto Beneficente e Educacional”, uma obra social fundada pelos Padres Palotinos com a colaboração dos habitantes do bairro Passo da Areia e dos Poderes Públicos. A sede está situada na Rua Brito Peixoto, 14, na Volta do Guerino, em Porto Alegre/RS.



Figura 1: Localização do colégio no mapa

Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>
(Acesso em: 6 de janeiro de 2012)

No dia 7 de setembro de 1950, os padres palotinos vieram de Santa Maria para assumir a Paróquia de N^ª. Sra. de Fátima da Vila dos Industriários, atual Vila do IAPI¹¹. Foi feito um levantamento inicial das necessidades locais prioritárias e foi constatado que havia um grande bairro em desenvolvimento e crescimento populacional, bem como sua indústria e comércio em expansão. Entretanto, a assistência religiosa e a rede escolar se encontravam em deficiência, acreditando que isso colocaria em risco o progresso da população. Assim, junto com a paróquia tratou-se também de fundar, no ano 1951, a “Sociedade Beneficente Escolar de Fátima” com sede na Vila dos Industriários. Inicialmente, foi construída uma escola primária, o atual ensino fundamental, e um Centro de Assistência Social em colaboração com o Serviço Social da Indústria

enriquecem o folclore porto-alegrense. (Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>)

¹¹ A Vila do IAPI é uma área urbana planejada, predominantemente residencial de Porto Alegre/RS. É tratada popularmente como "bairro", embora não seja reconhecida em lei como tal, pois está inserida dentro do bairro Passo d'Areia, este sim criado pela Lei Municipal n.º 2022 de 7 de dezembro de 1959. Apesar disso, é tratada como área de interesse cultural para a cidade de Porto Alegre, por seu valor arquitetônico e histórico. A área consiste em um conglomerado de prédios e de casas de arquitetura peculiar e semelhante, construídos nas décadas de 1940 e 1950, durante a gestão do prefeito Ildo Meneghetti para abrigar trabalhadores da indústria. Seu nome tem origem no Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), que financiou projetos de habitação popular em grandes cidades do Brasil. A Vila do IAPI foi planejada conforme a concepção urbanística de cidade jardim, tendo sido o primeiro conjunto residencial do país. O seu projeto previa 2.500 moradias, 31 lojas comerciais, um largo para mercado público, onze praças e jardins, escola, postos de distribuição de leite, dentre outros serviços. Foi inaugurada no ano de 1953, pelo então presidente da República, Getúlio Vargas. (Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>)

(SESI), onde se ofereceu atendimento médico e cursos à pessoas necessitadas do bairro. A Sociedade de Fátima, como previsto nos estatutos, deu os primeiros passos para a aquisição do terreno para o funcionamento de outra obra social palotina, que levaria o nome de São Vicente Pallotti.



Figura 2: Imagem aérea da escola

Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>
(Acesso em: 6 de janeiro de 2012)

Naquela época, procurou-se um terreno na Volta do Guerino para garantir o futuro da paróquia de Fátima na Vila dos Industriários e para uma escola e ginásio Vicente Pallotti. Mas, sendo necessário um empréstimo bancário mediante hipoteca de parte do terreno e na falta de entidade jurídica própria, a Sociedade Beneficente e Escolar de Fátima emprestou o nome, possibilitando assim a compra do imóvel pertencente a Carlos Guilherme Francke, situado na Rua Brito Peixoto, 14. Isto se realizou por volta de 1951. Em agosto de 1952, se concretizou a fundação da entidade jurídica própria desmembrando-se da Sociedade de Fátima. A nova entidade passou a se chamar “Instituto Beneficente e Educacional Vicente Pallotti”.



Figura 3: Foto aérea da Vila dos Industriários/IAPI

Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>
(Acesso em: 6 de janeiro de 2012)



Figura 4: Getúlio Vargas desfila pela Vila dos Industriários em 1952

Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>
(Acesso em: 6 de janeiro de 2012)

Na ata de constituição, a Sociedade Vicente Pallotti, representada pelo seu presidente Pe. Ragagnim SAC¹² (Sociedade do Apostolado Católico), figurou como sócio fundador do novo instituto. Como sócios cooperadores foram registrados Pe. Alfredo Venturini, o vereador Manoel Osorio da Rosa, Benedito Stefani, Dinarte Gonçalves Ferreira, Anarcisio Comparsi e Pe. Hermegênio Borin, secretário da reunião de fundação como se observa na Figura 5.



Figura 5: Dia da inauguração da Escola
Fonte: Foto do acervo histórico escolar

Dentre as principais finalidades do instituto estavam: fundação de uma escola e ginásio Vicente Pallotti, oferecimento de cursos técnicos profissionais e de alfabetização, cursos populares de corte e costura, artes domésticas, datilografia, amparo a estudantes sem recursos

¹² A Sociedade do Apostolado Católico (SAC) é uma comunidade internacional de padres e irmãos, fundada pelo sacerdote romano Vicente Pallotti (1795-1850). Do nome do fundador deriva o nome popular “palotinos”. O título oficial em língua latina é “Societas Apostolatus Cattolici”. As iniciais do título latino formam a abreviação “SAC” que se acrescenta ao nome dos “Palotinos”. A Sociedade foi fundada em Roma no ano de 1835. Atualmente conta com mais de 2300 membros em todo o mundo, que vivem em mais ou menos 300 comunidades locais, espalhadas em mais de 50 países em todos os continentes.

econômicos com oferta de bolsas de estudo, cultivo do esporte e das atividades artísticas e culturais, assistência médica e serviços de enfermagem, promoção e incentivo do espírito de caridade, justiça social e defesa dos valores da família conforme a doutrina social cristã. No ano de 1959, o Instituto Vicente Pallotti organizou uma emissora educativa. Dois motivos geraram esse empreendimento: a experiência da educação através do rádio no nordeste brasileiro e em outros países, e a campanha contra as escolas particulares no Brasil a partir dos princípios defendidos pelo Manifesto de 1959 (ver Anexo 2). De acordo com Sanfelice (2007):

os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública são basicamente clássicos e continuam importando para cá os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribui ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial. (p.554)

Em virtude disto, a direção do Instituto tratou de substituir o ideal do Ginásio¹³ Vicente Pallotti por uma emissora de caráter educativo. Com esta finalidade, adquiriu um local a longo prazo para instalar a emissora, iniciando o processo com o Ministério de Obras Públicas para a obtenção do canal de rádio. Mas, por questões de interesses políticos e prioridades de atendimento, o canal disponível foi cedido a outros. Procurou-se adquirir outra emissora já existente em Porto Alegre, mas sem êxito em função das condições econômicas.

As atividades educacionais do Instituto tiveram início com a Escola Primária Vicente Pallotti, em 1953. A demanda inicial foi com 22 alunos, sob os cuidados de duas professoras laicas, a escola funcionava inicialmente num salão de madeira de 5,50 x 5,50 metros que servia de aula durante a semana e de igreja aos domingos. Assim, a quantidade de alunos foi crescendo e também as salas de aula, graças à doação de um prédio através do plano de escolarização do Estado. Estando a escola situada num bairro operário, a anuidade foi sempre reduzida e com grande número de alunos bolsistas. Em 1964, as irmãs palotinas assumiram a direção da escola e para mantê-la contaram sempre com o apoio da Secretaria de Educação do Estado e do Município de Porto Alegre que forneciam professores conforme o número de alunos bolsistas. Conforme dados extraídos dos arquivos da secretaria da escola, em 1968, a matrícula chegou a 392 alunos; já em 2012, foram mais de 600 os alunos matriculados.

¹³ Até 1971, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional que se seguia ao ensino primário e que antecedia o ensino colegial. Corresponhia aos quatro anos finais do atual ensino fundamental. Para aceder ao ensino ginasial, era necessária a realização de um exame de admissão, depois de finalizado o ensino primário. O ginásio tinha uma duração de quatro anos, findos os quais, o aluno poderia aceder ao colégio, que constituía o terceiro ciclo de estudos. Em 1971, o ginásio foi fundido com o ensino primário, dando origem ao ensino de 1º grau. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental. (Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios>. Acesso em: 6 de janeiro de 2012)



Figura 6: Sala de aula na inauguração da escola

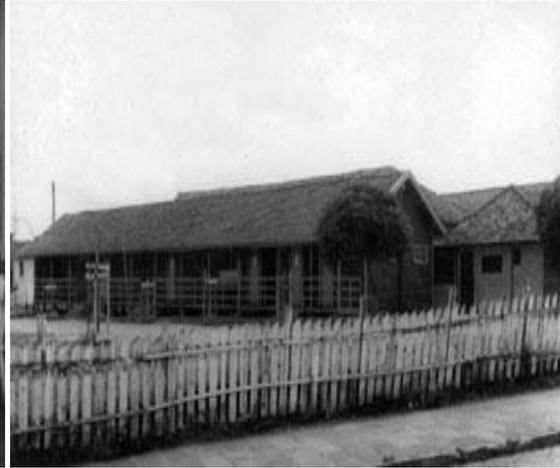


Figura 7: Antiga construção da Escola Vicente Pallotti

Fonte: <http://www.pallotti.com.br> (Acesso em: 6 de janeiro de 2012)

Juntamente com a escola e a igreja, o Instituto procurou atender as necessidades do bairro do setor assistencial, cultura e profissão. Foram desenvolvidos os seguintes projetos:

- Creches para filhos de mães operárias com uma matrícula média de 60 crianças
- Curso de datilografia com 150 diplomados, em 1967
- Ambulatório pediátrico com atendimento de 110.330 crianças, em 1967
- Cursos de corte e costura e artes domésticas com 291 alunas, em 1967
- Curso noturno de alfabetização de alunos com matrícula de 120 alunos
- Curso de mecânica e solda elétrica com 67 alunos aprovados, em 1967
- Curso de rádio técnico com 16 alunos formados, em 1967
- Curso de dirigentes de indústria e comércio para várias equipes
- Casa de hospedagem: uma para estudantes no centro e outra para mulheres trabalhadoras; anexo à creche na Volta do Guerino. (Fonte: Documento histórico do Colégio Vicente Pallotti, 24 de Junho de 1968)

O Instituto Vicente Pallotti foi declarado de utilidade pública pelo Governo do Estado em 1961. De 1966 à 1968, o Instituto Beneficente e Educacional Vicente Pallotti, dirigido pelo Pe. Zago SAC construiu com a colaboração da Sociedade Vicente Pallotti e Escola profissional Livraria Pallotti, pertencentes aos Padres Palotinos de Santa Maria, um prédio de quatro andares junto à Escola Vicente Pallotti. Nos dois primeiros andares, localizava-se uma seção da Editora Pallotti que funcionaria também como escola. Nos outros dois andares foram construídas doze salas destinadas aos cursos profissionalizantes. Em 1967, iniciou-se o Ginásio Noturno com 300 alunos matriculados já em 1968. Em decorrência da insistência dos pais da Escola Vicente Pallotti e de alguns representantes do bairro, foram cedidas, em caráter provisório até a construção do prédio próprio, as salas necessárias para o Ginásio do mencionado prédio:

A Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação, aprovando a criação do Ginásio Vicente Pallotti, para março de 1969, estarão atendendo uma das mais nobres e profícuas aspirações da laboriosa população do Passo da Areia que necessita de mais escolas para bem instruir seus filhos (Documento histórico do Colégio Vicente Pallotti, 24 de Junho de 1968)

O atual Colégio Pallotti é confessional,¹⁴ católico e de caráter educativo. O pesquisador Arnaldo Érico Huff Júnior, no artigo “A educação, as religiões e a escola confessional” publicado em agosto de 2012, define o termo “confessionalidade” esclarecendo que:

não é algo que diz respeito apenas ao ensino religioso, mas à escola toda. Trata-se de sua base mais fundamental. Os clubes e associações diversas ou mesmo os governos podem oferecer aulas de violão, balé, computação ou atividades esportivas de modo provavelmente mais eficiente que a escola confessional. [...] Ser confessional, todavia, não deve ser confundido com uma profissão de fé a um conjunto de fórmulas racionais petrificadas, estabelecidas há séculos e, portanto, em outros contextos. Reinterpretar sempre novamente a tradição religiosa à qual pertencemos é uma condição necessária à sobrevivência dessa própria tradição. [...] Por outro lado, uma confessionalidade viva e aberta, que se posicione no centro de uma determinada tradição religiosa, mas disposta ao mesmo tempo a repensar de modo aberto e crítico a vida presente e o mundo atual, tal confessionalidade será sempre necessária, como um sopro do espírito a nos lembrar que um outro mundo é possível. (fragmentos da entrevista a Arnaldo Érico Huff Júnior, agosto de 2012)



Figura 8: Paróquia São Vicente Pallotti em frente ao Colégio Pallotti
Fonte: <http://www.pallotti.com.br> (Acesso em: 7 de janeiro de 2012)

O colégio tem a missão de promover uma formação integral: humana, espiritual, comunitária e intelectual para os seus estudantes. Com base nessa missão, como comunidade educativa, o regimento destaca a importância de:

¹⁴ Uma escola confessional é vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico. As escolas confessionais ficaram caracterizadas no passado por atuar com uma educação programática. Atualmente, muitas escolas confessionais separam o conteúdo laico do religioso, colocando, por exemplo, o ensino religioso como uma disciplina da matriz curricular. (Fonte: <http://www.palotinos.com.br/> Acesso em: 7 de janeiro 2012)

desenvolver um trabalho conjunto, bem como uma formação integral [...] promovendo a consciência de que todos são educadores e educandos, independentemente de sua função, [como] resposta aos desafios contemporâneos. Embasados nesses princípios, possibilitar ao educando a visão geral do mundo em que vive, compreendendo que os valores éticos, morais e espirituais são importantes para que se torne um ser crítico e autocrítico, responsável, criativo e consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão participativo dos processos sociais. (Regimento Escolar - Filosofia da escola, p.5)

A partir do momento em que a música começou (e voltou) a fazer parte desses ideais na formação integral do aluno, o colégio assumiu um papel decisivo na implementação da Lei procurando espaços e tempos para a inserção da música de forma sistemática e progressiva.

2.2 O COLÉGIO PALLOTTI HOJE

2.2.1 A COMUNIDADE EDUCATIVA

Antes de definir como se constitui hoje a comunidade escolar do Colégio Pallotti em perspectiva com o seu passado, se faz necessário abordar o conceito e significado de comunidade escolar e suas múltiplas funções adotadas neste estudo.

O conceito de comunidade é um dos mais significativos na história do pensamento sociológico. Segundo Ricci (2006), nas relações comunitárias “os indivíduos envolvidos compartilham experiências comuns e, a partir delas, estabelecem laços no seu interior que possibilitam a construção de uma forte identidade cultural, marcada pela solidariedade afetiva”. Sendo assim, três conceitos estão relacionados às características comuns a uma comunidade: identidade, envolvimento e afetividade. No mundo educacional a noção de comunidade escolar ficou limitada aos principais atores: alunos, professores, funcionários e família. Posteriormente, ao se ampliar a participação da gestão escolar, esses quatro atores foram agregados à rotina escolar.

A construção da comunidade escolar não está restrita ao interior da escola. Em qualquer outra instância comunitária, “permanecem interesses que não nascem na escola e não se vinculam somente ao que ocorre no interior da escola. São interesses que estão diretamente relacionados ao bairro onde a escola está inserida” (RICCI, 2006). É necessário que, a escola esteja inserida na dinâmica social do bairro dialogando e fomentando ações solidárias e culturais que envolvam as famílias, as organizações religiosas e culturais, as representações políticas e outras formas de expressão social do bairro.

O elemento central da constituição de uma comunidade escolar é a comunicação que a escola estabelece com a comunidade, reconhecendo as carências, expectativas e dificuldades diárias de pais, alunos, funcionários, professores e atores sociais do bairro em que está inserida.

Conforme Silva (1996), três aspectos podem ser observados nas iniciativas de comunicação com a comunidade escolar:

- a comunicação intraescolar: é comunicação interna da escola a partir da qual se pode “reafirmar a identidade dos professores, fomentando a construção de um projeto comum, institucional, que garanta uma reflexão global das práticas educacionais desenvolvidas na escola” (SILVA, 1996, p. 24). Os alunos devem ter acesso fácil e rápido às informações dentro da escola e os funcionários devem ser valorizados como formadores sociais. Proporcionar espaços de socialização no interior das escolas com troca de informação entre funcionários, professores e direção, “emergindo, a partir daí, uma cultura comunitária”;
- a comunicação interescolar: trocas de experiências e projetos ou até mesmo elaborar projetos de trabalho comuns entre escolas do mesmo bairro, possibilitando “a construção de projetos em rede, conectando escolas num mesmo processo de estudo e construção de conhecimentos” (SILVA, 1996, p. 24);
- a comunicação comunitária: a participação da família na socialização permanente de projetos e iniciativas educacionais.

No contexto desta pesquisa, a comunidade estudada é entendida como a soma de todas as suas partes, como um todo, dentre o qual as articulações entre comunicação intraescolar, interescolar e comunitária colaboram para dar forma à construção deste estudo. Desta maneira, as vozes que fazem parte desta pesquisa se constituem como elementos inseparáveis e insubstituíveis. A escola entendida como comunidade no contexto deste estudo, é formada por professores, diretores, funcionários, alunos, famílias e outros agentes do bairro. Cada elemento com a sua forma de olhar para um mesmo objeto, com a sua percepção da realidade, com o seu “sentimento do mundo” (ALVES, 2001), trazendo novos e diferentes modos de compreender as lógicas do processo de inserção da música na escola.

2.2.2 VISÃO DE ESCOLA E FORMAÇÃO: QUAL O PERFIL DO ALUNO?

Os delineamentos educativos do Colégio que permeiam o trabalho cotidiano na escola se relacionam intimamente com a construção do novo perfil de aluno. São esses delineamentos que a instituição deseja tornar visíveis no interior da sua comunidade, centrados em três objetivos fundamentais, a saber:

- “Tornar significativo, na vida das pessoas, o servir, o amor ao próximo, ser responsável pela promoção do bem e difundir a justiça e a esperança por um mundo melhor”

- “Promover o desenvolvimento das potencialidades do educando, visando a autorrealização, a sua preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania”
- “Propiciar situações que oportunizem a transformação e a mudança de comportamento, tendo o educando como centro de todo o processo, assegurando-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Fonte: Projeto Pedagógico da escola)

As metas traçadas pela instituição como ideais para a construção desse novo perfil de educando estão intrinsecamente inseridas no projeto pedagógico da escola. Nele, em pleno processo de construção, se estabelecerão as bases para atingir toda a comunidade com características específicas, um passado extremamente determinante do seu presente e com a consciência de que o processo de reconstrução de uma identidade somente será possível ser desenvolvido quando todas e cada uma das partes envolvidas se dispõem a mudar essa realidade.

Assim, a construção do projeto pedagógico, o perfil do aluno que hoje a escola precisa definir com ações concretas, os processos de mudanças internas e externas e a retomada de valores; estes acontecimentos, fazem parte de uma renovação, de uma inovação muito mais profunda que mobiliza para além da novidade, atingindo a todos no centro da vida escolar.

2.2.3 OS COMPONENTES DA ESCOLA

São apresentados aqui os diferentes componentes da comunidade escolar, cada um com suas funções, desempenhando papéis fundamentais e articulados com a realidade específica desta instituição. Para os fins deste estudo, foram ouvidas cada uma das vozes aqui apresentadas com o intuito de descobrir e descrever como os processos de inserção da música no ambiente escolar foram percebidos pelos próprios protagonistas dessa realidade em profunda transformação.

2.2.3.1 Equipe diretiva

A direção da escola é composta por três representantes: o diretor geral, o vice-diretor geral e a direção pedagógica. A equipe diretiva, assim constituída, responde por questões pedagógicas e administrativas integrando-se nas tomadas de decisões. Os seus objetivos dividem-se em três dimensões: a dimensão comunitária a qual representa a vivência comunitária de

família e do trabalho em equipe; a formação continuada representada pelo esforço constante no crescimento da formação humana integral; e finalmente, a inovação e empreendedorismo representada pela capacidade de trabalho em equipe, abertura aos novos tempos e iniciativas.

A coordenação pedagógica da escola defende a expressão pessoal dos estudantes, através de uma proposta sóciointeracionista, proporcionando o pensar e o agir dentro de um contexto social, à luz de um currículo integrado, dinâmico, articulador e facilitador da socialização do saber sistematizado. O educando é protagonista na construção do conhecimento e nesse processo é estimulado a ser criativo, crítico, empreendedor, solidário, ético e competente para o trabalho coletivo.

O Serviço de Supervisão Escolar (SSE), tem por meta subsidiar os docentes com o suporte técnico necessário à prática docente, com o objetivo de aprimorar constantemente o trabalho pedagógico oferecido, satisfazendo a comunidade escolar, tanto discente quanto docente. O SSE desenvolve suas atividades em conjunto com a equipe pedagógica da escola, constituída por diretores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, docentes e alunos. Também procura envolver as famílias, formando uma rede pedagógica que acompanhe o processo educacional.

2.2.3.2 Professores

Os professores desta comunidade educativa fazem parte de um grupo de aproximadamente cinquenta pessoas, entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Turno Integral. As diferentes áreas do conhecimento estão inseridas em forma integrada nas diferentes matrizes curriculares, que conformam a proposta pedagógica do colégio. Os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental assumem o papel de professores regentes de turma, isto é, desenvolvem os diferentes componentes curriculares por áreas de conhecimento, reservando para os professores especializados os componentes específicos de teatro, educação musical, língua estrangeira e educação física:

Quadro 1: Organização curricular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Componentes Curriculares	Forma de desenvolvimento	
Língua Portuguesa	Componentes curriculares desenvolvidos de forma globalizada.	
Matemática		
Ciências		
História		
Geografia		
Arte		
Educação Física		
Ensino Religioso		
Língua Estrangeira Moderna Inglesa		
Educação Musical		
Teatro		
Total de horas semanais		20 horas

Aqueles que desempenham suas funções nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, são professores habilitados na sua área específica de atuação, além disso, os componentes dos professores especializados continuam sendo ministrados da mesma forma que nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Quadro 2: Organização curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Componentes Curriculares	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	Períodos			
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Arte (lab. Música)	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Língua Estrangeira Moderna Inglesa	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2
Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	4
Matemática	4	4	4	4
Ensino Religioso	2	2	2	1
Teatro	1	1	1	1
Total de períodos semanais	25	25	25	25

Quadro 3: Organização curricular do Ensino Médio

Componentes Curriculares	1º	2º	3º
Períodos			
Língua Portuguesa	3	3	3
Literatura	1	1	2
Língua Estrangeira Moderna Inglesa	2	2	2
Língua Estrangeira Moderna Espanhol	1	1	1
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	4
Física	3	3	3
Química	3	3	3
Biologia	3	3	3
Filosofia	1	1	1
Sociologia	1	1	1
Educação Física	2	2	2
Arte (lab. Música)	1	1	1
Ensino Religioso	1	1	1
Total de períodos semanais	31	31	31

A identidade do educador palotino, não está centrada somente na transmissão do conhecimento, nos conceitos mentais ou nas ideias, ela se fundamenta na experiência pessoal dos alunos, seja com a prática adquirida ao longo do tempo ou como o conhecimento próprio, a vivência e a emoção. Esse posicionamento se relaciona diretamente com os modos de compreender e olhar o aluno, verificando suas necessidades e o modo que enfrenta as situações cotidianas dentro do contexto escolar através da experiência sensível. Neste sentido, no processo de “aprender através do corpo”, (MILSTEIN, 2010) observamos que:

Na maioria das situações vividas cotidianamente não são as reflexões nem as racionalizações que permitem que os sujeitos interpretem de modo imediato [...] é o sujeito-corpo que atua, posto que em seu corpo estão inscritas disposições, esquemas, matrizes. [...] Aprender um passo de dança ou um estilo de natação, entalhar madeira, emitir um som determinado, são ilustrativos do apreender no corpo habilidades e destrezas. Estar sentado em uma sala de aula enquanto um professor leciona e sentir-se “preso” exemplifica a apreensão corporal de sentimentos. Receber um prêmio, ou um elogio, em determinadas circunstâncias também provoca efeitos na apreensão corporal de sentimentos. O corpo apreende a “visão” de determinada imagem como paisagens. O corpo experimenta desorientações em lugares e momentos, apreendendo assim normas e regras que raras vezes se explicitam. A corporização sempre supõe elaborações práticas de vínculos significativos com o espaço, o tempo, os objetos e os sujeitos que determinam interpretações práticas de situações. (MILSTEIN, 2010, p. 27)

As práticas educativas se constituem, assim, em “construções duradouras” quando são aprendidas através da experiência, construindo significado e gerando emoções como marcas desse “processo de corporização”. Como educadores de uma instituição confessional católica-palotina a ação pedagógica é de inspiração cristã. Conforme Ângelo Lôndero¹⁵, “a escola confessional diferencia-se das outras escolas sobretudo pela fonte inspiradora de sua prática pedagógica [...] ser educador palotino é trazer para dentro da educação as características do carisma palotino e da espiritualidade inserida nele”. Ao observar a postura do educador dentro deste contexto escolar, algumas características significativas ficaram em evidência, tais como: a criação de laços e vínculos com os alunos, a capacidade de estimular e motivar, o acolhimento, a comunicação, o diálogo e por fim, a consciência das individualidades.

Assim, além da necessidade de atravessar pela experiência vivida através do “processo de corporização”, é também necessária a vivência espiritual para uma aprendizagem significativa e duradoura, pois a educação cristã é fruto de uma experiência espiritual.

2.2.3.3 Alunos

Na busca da identidade do educador palotino, pode-se questionar quais são os traços que configuram esse perfil. Para tanto, cabe nos perguntar quais são os princípios que constituem a

¹⁵ Professor no Curso de Teologia da Faculdade Palotina de Santa Maria/RS, formador no Colégio Máximo Palotino e diretor do Instituto Sul-Americano de Estudos Palotinos (ISEP).

matriz que vai fazer com que um estudante que está numa escola palotina adquira “fisionomia palotina” e qual é o perfil desse aluno palotino?

Como mencionado, em 2012, o número de alunos inscritos somava aproximadamente 600; em 2013, o número de matrículas chegou a pouco mais de 500, entre os diferentes níveis de ensino. Esses números representam não somente a relação geral de matrículas, mas também uma realidade que vem se manifestando ao longo dos últimos anos, em função da reconstrução da identidade do aluno e o posicionamento da escola como instituição, em constante movimento e mudanças estruturais. No depoimento da assistente social, responsável pelo setor de recursos humanos, descreve-se bem esta situação:

O perfil do aluno agora mudou, a gente tinha alunos muito carentes, agora não são tão carentes, às vezes eu chamo eles para ver o que estão precisando para ver se a gente pode ajudar, uniformes, livros que as vezes eles não têm, falo com as famílias quando têm alguém que responde por eles, as vezes nem isso. Eu estou aqui desde 2003, e muitos alunos que eram bolsistas nem precisavam, mas tinham bolsa e tinha outros que eram muitos carentes, a escola era filantrópica nesse sentido literalmente, a gente realmente fazia filantropia e até demais porque a escola não conseguia se manter por causa disso. (Trecho extraído da entrevista com a responsável do setor RH a assistente social do colégio, outubro de 2012)

Neste panorama, pelo momento em que a escola atravessava em 2012, pela definição do seu status de instituição filantrópica, a função da nova direção era reverter tal situação, mas ao mesmo tempo, não perder o carisma sendo a base essencial para a reconstrução do perfil do aluno dentro de um novo projeto pedagógico:

Isso foi mudando porque também a sociedade perdeu a filantropia, porque uma entidade filantrópica ela tem que dar bolsas e auxílio educacional, é obrigada e em compensação ela não paga alguns impostos. Então, agora, enquanto esse processo não sai, a gente está na corda bamba se é filantrópica ou se não é, o processo está em Brasília. O que é que acontece? A gente vai ter que pagar todos esses impostos, a gente tem que diminuir o número de alunos bolsistas e convocar alunos pagantes para que a escola continue então esse é um processo que desde que o Pe. Jadir entrou está acontecendo, gradativamente. Quando o padre entrou, em 2010, tinha 800 alunos, agora este ano tinha 232 bolsistas, diminuíram 68 para o ano que vem [2013], então a gente tem 115 alunos ainda com bolsa de 50% e 48 com bolsa de 100%, a gente precisa ter 65% de cada para o nosso projeto, o nosso plano, e colocar no lugar, por isso que tem que investir em propaganda e em marketing. (Trecho extraído da entrevista com a responsável do setor RH, assistente social do colégio, outubro de 2012)

O marketing e a propaganda da escola vêm associados às mudanças e investimentos por parte da nova direção, inclusive a ideia de inserção da música no ambiente escolar:

Porque eu acredito que a gente mudou, foi difícil para mim essa mudança porque como assistente social queria que todo o mundo tivesse oportunidade de estudar aqui. A gente faz uma reunião aqui nesta sala e escolhe os alunos que estão aproveitando melhor a oportunidade e acaba tirando alguns, porque tem que tirar. Só que eu sempre friso nisso e falo com o padre que tem que investir em propaganda e marketing por isso que falei que a música é uma maneira de chamar para que entrem alunos novos, porque se não entrarem alunos novos no lugar daqueles que estão saindo acaba diminuindo um monte de turmas. E acaba refletindo em tudo. Porque diminuindo turma, diminui professor, diminui funcionário, diminui aluno... eu gosto desta escola, por isso que eu quero que ela continue. (Trecho extraído da entrevista com a responsável do setor RH a assistente social do colégio, outubro de 2012)

O aluno palotino está inserido num contexto de constante transformação, consciente dessas mudanças, por vezes relutante, mas com uma característica predominante: a capacidade de ouvir, de se adaptar às novas situações e de envolvimento com as necessidades da comunidade escolar.

2.2.3.4 Serviço de Orientação Educacional (SOE)

O Serviço de Orientação Educacional (SOE), reúne todas as forças educativas da escola com a finalidade de assistir e proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento e a integração do aluno no ambiente familiar, escolar e social. O SOE tem a função primordial de acompanhar o aluno, de escutá-lo, de assessorá-lo junto à família, de ser ponte entre o professor, a direção e o aluno, de auxiliar em situações de conflito e principalmente de colaborar com o desenvolvimento das ações pedagógicas dentro do ambiente escolar.

Além disso, este setor se encarrega de monitorar o desempenho dos professores e acompanhar as suas necessidades e exigências, ouvindo e auxiliando nas diversas ações dentro e fora da escola.

2.2.3.5 Outros segmentos dentro da escola

O Serviço Social, atende as famílias e os alunos que recebem auxílio educacional na escola. Realiza visitas domiciliares a estas famílias, organiza a documentação e lança os dados dos alunos bolsistas no sistema, acompanhando o Grupo de Apoio dos Pais Palotinos (GAPP). Além disso, promove reuniões, palestras, missas e eventos beneficentes, bem como faz o controle - em relatório - da arrecadação. Orienta o Projeto Geração de Renda¹⁶, organiza os cursos e feiras das mães participantes, auxilia na realização do troca-troca de livros e uniformes, também apresenta relatórios de filantropia oferecida pela escola para esfera municipal, estadual e federal.

O Setor Disciplina, otimiza condições para o bom funcionamento da rotina escolar, criando condições para que o aluno sinta um clima acolhedor e permeado pelos valores palotinos. O Setor de Pastoral Escolar, procura ser um espaço para oportunizar o desenvolvimento da dimensão espiritual da comunidade escolar, sendo presença dinamizadora constante. O grupo de

¹⁶ O projeto de geração de renda é um projeto desenvolvido pelos pais para a comunidade escolar dentro do qual se realizam atividades artesanais, culinárias e de interesse geral para gerar um mecanismo de renda através da venda dos produtos elaborados pelo grupo no interior da escola.

juvens denominado “Juventude Palotina” tem por missão oportunizar o desenvolvimento da dimensão espiritual dos educandos, alguns dos eventos promovidos pelo setor são: campanha da fraternidade, Páscoa solidária, encontros de convivência, mês mariano (maio), mês vocacional (agosto), mês da Bíblia (setembro) e mês missionário (outubro), dia palotino (22 de cada mês), dia do estudante, dia da criança, dia do professor, celebração de Ação de Graças, Natal palotino, missa mensal do Grupo de GAPP, missa mensal dos professores e alunos e visitação à capela da escola. O GAPP é um pequeno grupo de mães e pais que oferecem seu tempo e dedicação para o desenvolvimento de atividades relacionadas à escola, auxilia em eventos, assiste a famílias e alunos.



Figura 9: Logo do GAPP

O GAPP estabeleceu-se como um grupo de referência para a escola, através do qual a família tem uma importante função integradora, articuladora e facilitadora da comunicação entre aluno-escola-família. No caso da área de música, o GAPP vinculou-se ao projeto de “Reciclagem Musical” (ver Apêndice 24) a partir do qual as famílias da comunidade escolar foram convidadas a recuperar instrumentos velhos guardados em casa para uso na aula de música, fortalecendo o envolvimento da família com a aula de música dentro da escola.

2.3 PROJETO PEDAGÓGICO

2.3.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

Em 2012, a direção geral junto à coordenação pedagógica começou a paciente tarefa de reconstrução do projeto pedagógico da escola. Foram ouvidos os diferentes setores da escola, através das sucessivas reuniões pedagógicas e outros recursos como a implementação de questionários dirigidos aos professores, famílias, funcionários e demais setores. As estratégias de ação promovidas pela direção pedagógica seguiram determinadas metas, tais como:

- Proporcionar momentos para que haja a reflexão da prática pedagógica por parte dos profissionais em educação
- Criar situações para que haja a troca de experiências
- Organizar um currículo que atenda às necessidades da realidade da clientela
- Construir e propiciar uma relação de respeito e integração entre todos os segmentos da instituição

- Promover estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a execução correta da prática pedagógica, a fim de beneficiar satisfatoriamente o corpo docente e discente da Instituição
- Elaborar em conjunto com o corpo docente, atividades e projetos que visam à interdisciplinaridade
- Elaborar um planejamento pedagógico que venha ao encontro das necessidades da realidade apresentada
- Reconhecer e respeitar as funções de cada sujeito e setor envolvido no processo educativo da Escola
- Estudar e refletir a filosofia da Escola, procurando a melhor maneira de praticar a missão pedagógica, bem como de concretizar os valores palotinos, oportunizando a participação de alunos, pais e professores no processo educativo
- Proporcionar e incentivar a participação docente e discente em cursos, oficinas e atividades que enriqueçam a ação pedagógica e o processo de aprendizagem
- Promover eventos e festas com a finalidade de integrar a comunidade escolar e social
- Subsidiar os educadores com materiais de apoio, através de leituras, seminários, palestras, para atualizarem-se e aperfeiçoarem-se na prática pedagógica diária. (Fonte: Projeto Pedagógico da escola)

O objetivo desse trabalho de construção do Projeto Pedagógico procurava:

- Organizar reuniões para conscientização sobre a importância da participação total dos segmentos nos encontros realizados
- Atingir a participação de 90% dos profissionais envolvidos até o final do ano letivo de 2012
- Integrar a realidade escolar conforme os parágrafos prescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Envolver educandos, educadores, colaboradores, dirigentes, setores e comunidade externa no processo educativo da Escola no prazo, aproximado, de um ano
- Oportunizar momentos de trabalhos para que 90% dos docentes construam seus planejamentos de forma a atender todas as áreas do conhecimento e a realidade de seus educandos, dentro dos princípios éticos e religiosos da filosofia palotina
- Consolidar o processo avaliativo, de forma que compactue com as necessidades e realidades dos envolvidos

- Promover encontros e atividades que integrem a Escola e a comunidade para que a troca de experiências seja constante e prazerosa, atingindo a participação de 90% dos envolvidos nesses eventos
- Analisar junto ao corpo docente os subsídios disponíveis para o aprimoramento da prática pedagógica, fazendo as intervenções necessárias. (Fonte: Projeto Pedagógico da escola)

Nesta direção, os resultados poderiam ser atingidos realizando de forma sistêmica as ações traçadas, permitindo a adesão total por parte dos envolvidos, ocorrendo mudanças positivas de condutas e comportamentos que venham aperfeiçoar o trabalho da Instituição, no intuito de promover a satisfação coletiva.

No momento da realização deste estudo, de 2010 a 2014, a construção do projeto pedagógico encontrava-se em pleno andamento pelo qual os resultados desse processo de mudança não poderiam ser avaliados e analisados ao concluir esta pesquisa. Foi recebido, até a última etapa de coleta de dados, os resultados da pesquisa realizada em abril de 2012, com os colaboradores do colégio, as quais são brevemente apresentadas a seguir:

- Crédito na construção do projeto pedagógico da Instituição
- Metas a serem atingidas na prática docente com a concretização do projeto pedagógico: inovação, motivação, renovação, aprimoramento docente, atualização permanente, adaptação as necessidades dos educandos, valorização das inteligências e aprendizagens múltiplas, despertar das potencialidades de cada educando, desenvolvimento da autonomia, superação de desafios, abertura ao diálogo, conteúdos básicos e essenciais para a vida, maior parceria familiar, ações conjuntas, aprender a aprender, trabalho em equipe (trocas e partilhas), conhecimento e aproximação do educando palotino, legitimação a democracia, desacomodação. Saliento que dentre 40 colaboradores, 32 respostas foram positivas e 8 não responderam.

Na intenção de dar continuidade ao trabalho de construção do projeto pedagógico escolar, a coordenação pedagógica da escola elaborou um texto sobre os delineamentos iniciais, apresentado numa das reuniões pedagógicas do início do ano 2013, lembrando que:

Nossa ação escolar não deverá se limitar a instrução, mas se dirigir a pessoa inteira, devendo converter-se em instrumento para seu desenvolvimento, lembrando sempre de permitir a integração entre as dimensões: cognitivas, afetivas, espirituais e motoras. O Projeto Pedagógico do Colégio Vicente Pallotti deverá ser consciente, atendendo à multiplicidade, cultivando nos envolvidos um olhar múltiplo, capaz de captar a complexidade das pessoas e dos fatos, que leve a compreensão, à aceitação e a integração do igual e do diferente. Desejamos que as vivências de nosso Colégio sejam infinitas, pois vivências infinitas geram: Liberdade, informação, confiança, respeito, democracia, autonomia e comprometimento. (Fonte: apresentação dos delineamentos do Projeto Pedagógico)

Cabe ressaltar que a educação musical se mantém nas escolas independentemente da sua inserção no currículo escolar, constatando que a música se faz presente muitas vezes nas atividades oferecidas pelas escolas, optando pela criação de bandas, corais ou oficinas de instrumentos ou de musicalização. Neste sentido, a inserção da música no projeto pedagógico da escola é uma decisão exclusiva da direção escolar em função das necessidades específicas e as metas dentro do seu próprio projeto educativo. De acordo com Rolim (2011),

na busca pela otimização da organização de seus espaços e tempos, em uma perspectiva abrangente de projeto pedagógico, muitas vezes, as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades em outras dimensões, que não os tradicionais espaços e tempos curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa para o ensino escolar, buscando espaços de articulação entre o conhecimento e a cultura local. (ROLIM, 2011, p. 20)

O projeto pedagógico da escola se constitui, na visão de Rolim (2011), como um todo “em suas especificidades, níveis e modalidades, sendo fundamental que sua construção ocorra de forma interdisciplinar” (ROLIM, 2011, p.21); a partir desta visão, deve ser pensado por todos e construído a favor de todos. Neste sentido, as oficinas também deveriam estar inseridas no projeto, pois respondem a atividades consideradas pertencentes ao projeto pedagógico fazendo parte do ambiente escolar.

No relato a seguir, destaca-se a importância de uma gestão democrática participativa em perspectiva com a divulgação e inserção da música no ambiente escolar, visando à articulação da música como componente curricular incluído no projeto pedagógico da escola:

[...] a gente coloca a importância de uma gestão democrática participativa, aonde todos façam parte disso, e tu estás inserida nesse momento, talvez a gente tivesse que abrir mais a tua fala ou as tuas atividades para os demais professores, porque não pode ser só a música aqui vista por ti, não, ela tem que ser vista por todos... talvez muitos dos nossos colegas nem saibam de um projeto tão belo... podemos pensar uma atividade pedagógica de início de ano, né? [...] colocar isso como uma oportunidade para eles, seria bom... acho que é bem fundamental a gente repensar... para que eles percebam o que é que tu faz, porque tu sabes, querendo ou não, o que ciências ou ensino religioso tem proposto, mas a música na instituição qual é o papel que ela tem? Ela tem o objetivo de que aqui? Eu tenho certeza que muitos professores não sabem que tem música desde a educação infantil até o último ano do ensino médio. (Trecho extraído da entrevista com a Profª Luciana, SOE)

Conforme Rolim, “a constituição do projeto pedagógico para o âmbito escolar vincula-se à gestão e à organização dos tempos e espaços escolares, tendo por balizadores conceitos de gestão escolar democrática e autonomia para a elaboração de projetos pedagógicos” (p. 21). A autora salienta também a importância da gestão escolar na construção de um projeto pedagógico democrático e participativo pensando nos tempos e espaços em que a música deve ser inserida. Um processo que deverá ser “previsto e vivenciado pela comunidade escolar e registrado no documento escrito do projeto político pedagógico” (ROLIM, 2011, p. 24).

2.3.2 A NOVA PROPOSTA EDUCATIVA

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Turno Integral a partir dos 3 anos até o sexto ano. Algumas das novidades inseridas ao longo dos últimos anos foram: a língua inglesa a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio, espanhol no Ensino Médio, aula de redação, educação musical na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e laboratórios de música para o Ensino Médio, literatura infantil e juvenil no Ensino Fundamental; e teatro no Turno Integral além dos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à estrutura física e a criação de novos espaços dentro da escola, também foram realizadas algumas inovações ao longo destes anos: reforma da biblioteca e aquisição de acervo literário, criação de um espaço literário infantil para a hora do conto, reforma da sala de vídeo, renovação das quadras poliesportivas, os laboratórios de informática, de ciências, a sala de psicomotricidade, a sala de teatro, sala de música, sala de artes e o salão de eventos, dentre outros espaços. Por outro lado, alguns projetos foram pensados para completar o processo de renovação, entre eles, o projeto da horta escolar, o projeto de apoio escolar, integração escola e paróquia dando continuidade ao projeto da Pastoral da Juventude Palotina (JPJ). Outros programas vêm ao encontro das necessidades dos alunos e famílias, os quais podem desenvolver-se dentro e fora da sala de aula, a saber: o projeto hábitos de estudo, orientação vocacional, programa miniempresa, laboratório de aprendizagem, apoio escolar, clube de ciências e outras atividades extraclasse as quais promovem atividades físicas e culturais desde as diferentes modalidades de expressão, estreitando a relação aluno-escola.

Em conversa com a diretora pedagógica, numa das reuniões quinzenais com os professores, ela destacou três momentos pelos quais o colégio tinha atravessado ao passar pelas diferentes gestões. Num primeiro momento, tratava-se de uma escola extremamente tradicional, muito ligada às necessidades sociais da época e do bairro na qual estava inserida. Um segundo momento, a escola concedia bolsas à maioria dos seus alunos. Foi a partir desse momento que a instituição foi esquecendo o seu próprio perfil, o seu carisma, o seu foco, o que levou paulatinamente à perda da “linha do palotino”. Chegando finalmente, num terceiro momento, com a necessidade de reverter essa situação a partir do olhar da comunidade, prestando atenção de como o colégio é visto para poder resgatar esse carisma palotino a partir de uma retomada dos valores, da disciplina, da convivência fundada no respeito, na cobrança saudável, procurando transformar a escola num espaço onde o aluno se sinta num “lugar” com o qual ele se identifica, que proporciona momentos de aprendizagem, de troca, de descoberta, trazendo a família para

dentro da escola, participando, opinando, gerando mudanças concretas, visíveis e sutis, mas todas perceptíveis:

Uma escola municipal melhorada

Estávamos na sala de professores, reunidos alguns de nós fazendo o ritual do cafezinho do recreio quando, nessa conversa que às vezes incomoda, um dos professores compartilhou a sua insatisfação sobre o comportamento dos nossos alunos e fazendo inferências com as condições socioeconômicas da instituição. Eram 15:30h e o recreio tinha começado, os professores iam chegando aos poucos na sala, eu já estava ali e percebi a desconformidade, o cansaço e até um pouco de tédio nos rostos de alguns colegas. Esse professor expressou o seu mal estar diante das atitudes de alunos dos últimos anos do ensino fundamental e com ironia disse pra mim: “há quanto tempo tu estás aqui na escola? Carla, tu ainda não viu nada! Esta é uma escola municipal melhorada”. (Diário de campo, terça-feira 16 de outubro, 2012)

A interpretação das entrelinhas, é um trabalho constante ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os elementos tênues aparecem nos depoimentos espontâneos nas conversas de corredor, nos gestos e nos silêncios, mostrando significados de uma realidade por vezes oculta que permeia as nossas concepções sobre educação, escola, contexto social, valores, condutas, dentre outros aspectos. Este depoimento do professor destaca a relatividade dos diferentes ambientes escolares colocando em evidência quanto ainda devemos olhar para o nosso entorno para compreendê-lo e melhorá-lo.

O que a nova proposta educativa proporciona não poderá ser observado em simples olhar, nem a curto prazo, pois as mudanças são sutis, vão crescendo no interior da escola e no interior de cada um dos seus componentes, é invisível aos olhos de quem somente quer enxergar fatos. Por isso, as pequenas conquistas se veem no dia a dia, nas relações entre as pessoas, nos diálogos, nas propostas inovadoras, nos projetos que geram resultados positivos, nas notas dos alunos, na participação das famílias e no trabalho comprometido dos professores.

2.3.3 O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

O ensino de arte na Escola estudada tem tido sempre um espaço bem definido e valorizado, sendo parte desta área de conhecimento os componentes curriculares de artes, de teatro e atualmente de música, com a inserção dela no currículo. Todos os componentes curriculares são ministrados por professores especializados na área. Assim, a música assume um papel importante com a função de articular as diferentes expressões artísticas e completar uma proposta pedagógica que valoriza a comunicação e expressão do aluno através desta linguagem.

No passado, o colégio vivenciou uma época marcada pela forte presença da música, através da criação da Banda Marcial Pallotti:

na primeira época, vi quando criaram a banda do Pallotti, aí eu entrei e toquei tarol, comecei a tocar tarol, não me centrei e saí da banda, e aí a banda teve seu momento auge [...] Pallotti ganhava prêmios,

era reconhecido em toda a cidade e nessa época ele abriu o coral, quem cantava no coral foi para a televisão, a gente se apresentou no canal 5, a gente fazia várias apresentações, muito bacana. (Trecho extraído da entrevista com a professora de português, 4 de Outubro, 2011)

A Banda foi fundada em 20 de abril de 1978, pelo diretor do colégio na época, o Prof. João Francisco Spotorno e pelo maestro Otto Follmann. Era composta por 80 estudantes e estava presente em todas as atividades da comunidade: empresas, clubes, entidades públicas e privadas.



Figura 10: Logo da Banda Marcial

A Banda participou do Concurso Nacional de Fanfarras e Bandas Marciais em São Paulo, consagrando-se campeã nacional em outubro de 1982, recebendo um troféu da Rádio Record de São Paulo. O seu repertório era variado, passando da música popular à erudita, “para que os alunos tenham uma formação musical mais aprimorada, praticam uma hora aula semanal na Escolinha, onde desenvolvem maiores conhecimentos em solfejo e interpretação de uma partitura” (trecho extraído do folheto de lembrança da Banda em comemoração aos seus primeiros cinco anos de atividades).

No período do auge da banda realizaram-se rifas, festas e eventos para recolher fundos em função das viagens, partituras, manutenção de instrumentos e uniformes.

Na época em que eu comecei a trabalhar lembro que existia a banda, a gente acompanhava a banda nas viagens, assistia concertos da banda, etc, depois o grupo foi diminuindo, teve algumas alterações e acabou desaparecendo. Na minha época era o André [regente] e a comunidade toda participava, prestigiavam as mães, faziam de tudo para acompanhar os filhos, os instrumentos cuidados, organização de eventos, e mais. Eu achava muito bonito porque tinha sempre outras bandas e o Pallotti sempre se destacava, ganhou muitos prêmios. (Trecho extraído da entrevista realizada com a encarregada do setor da secretaria)



Figura 11: A Banda no pátio da escola, ano 1992.



Figura 12: A Banda no saguão da escola.

Fonte: <http://www.bandamarcialpallotti.com.br> (Acesso em: 20 de janeiro 2012)

2.3.4 SOBRE A BANDA MARCIAL: EXCERTOS DE UMA ENTREVISTA

No dia 31 de outubro de 2012, realizei uma entrevista com André Oliveira, ex-aluno e último regente da Banda Marcial do Pallotti. A escolha de apresentar trechos inteiros dessa entrevista foi inspirada no modo em que Bourdieu tece o seu discurso no livro *A miséria do mundo* (BOURDIEU, 2011), optando pela exposição da totalidade do depoimento do entrevistado para captar a intensidade e consistência do seu pensamento. Assim, alguns trechos da entrevista, permitem exemplificar os processos da inserção da música na escola através da história da Banda Marcial do Pallotti:

- Sobre a tua trajetória como músico, mas como músico vinculado ao Pallotti, como começou e como foi se desenvolvendo?

Eu era aluno da escola e nos anos oitenta eu entrei na Banda e ali comecei na prática a aprender música tocando na banda com o professor Otto, paralelamente à banda participava do grupo de jovens da igreja e aprendi a tocar violão com os colegas, tinha uma colega que era professora de violão e aprendi a tocar violão, aprendi a conhecer um pouco mais sobre cifras, sobre acordes, sobre encadeamento, então aqui no Pallotti tudo começou e aí ganhei também um prêmio de melhor música que era no show de talentos, uma coisa que eu achava muito interessante a escola organizar anual ou semestralmente um show de talentos para que jovens possam se expressar...

-E aquele show de talentos era em função da banda?

Não, era um show de talentos a parte, que nasceu da disciplina de “Língua portuguesa: comunicação e expressão”, e ela lançou a ideia do show de talentos, era música, era dança, era teatro, talentos em geral. E eu lembro que naquele ano foi eu tentei participar, eu compus a música, fiz os arranjos, tocamos com o meu grupo e fomos nos apresentar, pelo que eu lembro as músicas eram originais no show de talentos. Foi motivador, mas com certeza a banda foi o maior motivador em termos de estudar música, de querer ir à frente.

- E aí tu ingressou como na banda? Existia prova de admissão?

Na banda, com o professor Otto, tivemos sorte que ele era músico, mas o que ele era mais forte era o coral embora ele tenha sido regente da banda do São João uma das bandas mais antigas. Ele tinha uma prática de ensino, fazia aula de teoria e tudo mais, aí a cada final de ano, nos anos oitenta, da metade do ano pra frente, ele abria a escolinha da banda, convidava aos alunos a participarem da escolinha para poder entrar na banda. Na escolinha aprendiam música e no final do ano ganhavam um instrumento e começavam a participar da banda.

-Funcionava tudo aqui no estabelecimento?

Sim, aqui na escola. Eu acho que eu entrei meados de oitenta na escolinha da banda, fui aprender teoria e tudo mais e eu queria entrar já antes, mas meus pais não deixavam, a minha família era bastante humilde, eu tinha uma bolsa que eu tinha para estudar aqui, com desconto, então não tinha condições de manter muitas coisas, a família não tinha condições de manter uniformes e essas coisas, então tinham medo de eu entrar em algumas coisas e não poder bancar, era recente a questão da banda, como é que vão manter e tal... mas aí eu convenci ela e falei que eu queria

tocar, que eu queria aprender e tal e entrei, então através dessa escolinha da banda eu aprendi a teoria musical, coisas básicas e comecei a experimentar alguns instrumentos e o primeiro que eu experimentei foi o trompete, então levava para casa, estudava, ficava lá assoprando aquele instrumento tentando tirar um som e no final de oitenta nós tivemos uma apresentação da Xuxa no Beira Rio na época de Natal, foi a minha primeira apresentação, lá por novembro, dezembro de 1980, eu tocando o trompete.

-Posteriormente à tua participação como instrumentista da banda, qual foi a etapa seguinte? Terminou o ensino médio aqui na escola, se desvinculou e voltou?

Sim, terminei o ensino médio e depois foi o seguinte, a partir de oitenta e um [1981] o colégio comprou instrumentos novos, tubas, trombones, saxofones e eu estava tentando tocar trompete, mas eu vi que os meninos tocavam há mais tempo e tocavam melhor e eu pensava 'bah, este negócio aqui vou levar muito tempo para eu tocar'.

-A propósito, tu falou que há muito tempo tocavam teus colegas, mas quanto tempo que a banda existia?

Ah! Não, só dois anos, mas pra nossa época, pra mim era muito tempo isso! É que a banda tinha começado em 78, ela teve uma viagem inclusive para o Uruguai naquele ano, pelo que eu lembro foram nos 25 anos da escola que a banda se apresentou, eram a banda do Pallotti mais duas ou três daqui da redondeza e eu lembro que nós estávamos aqui neste corredor no quarto andar, todas as turmas foram assistir desde as sacadas dos corredores [antes a escola não tinha as janelas de vidro]. Era a banda, eram balões, era uma festa, o colégio cheio, cheio, cheio de gente. Eu posso dizer que em 81 eu comecei a tocar sousaphone e ali foi o instrumento da minha vida, foi o que eu encontrei e me apaixonei, comecei a me dedicar e o professor Otto realmente uma pessoa muito correta, muito sensível, começou a me dar a oportunidade de eu copiar os arranjos para ele e eu fui crescendo naquilo ali e fui me envolvendo cada vez mais, eu acho que isso fez com que eu me envolvesse mais e me desse outras oportunidades, eu comecei a ir em bandas militares a buscar arranjos e eu já aprendi a copiar a fazer alguma coisa comecei a aprender vendo ele fazer também entendo bem a questão da harmonia e tudo mais, então isso tudo favoreceu para que eu fosse cada vez mais me intrometendo na questão musical e logo já estava ajudando ele, ajudando a ensinar aos novos, ajudando a ensinar a entrar na banda, eu já estava

no ensino médio, eu estava já auxiliando ele e ali nós tivemos eventos, fomos a Bagé, viajamos para São Paulo, nós fomos no último campeonato nacional de bandas em 1982 em São Paulo, foi um campeonato que a Radio Record São Paulo organizava desde 1962, 63 e durou 25 anos e nós apresentamos exatamente no último ano, fomos em dois ônibus pra lá, uma banda de quase 80 pessoas.

INSTITUTO VICENTE PALLOTTI
INFORMA:
 Dia 25 de Abril de 1993
1º KI-GALETO

Homenagem aos 40 anos de Instituto Vicente Pallotti e aos 15 anos da Banda Marcial Pallotti.
 Local: Salão do Pallotti
 Data: 25 de abril de 1993
 Horário: 11h - Apresentação da Banda e CTG
 12h - Almoço

BEM-BOM: 1/2 galeto - ingresso dos 8 anos em diante
 1/4 galeto - ingresso dos 4 aos 7 anos.
 Maionese
 9 qualidades de saladas
 Polenta c/molho
 Aipim c/molho
 Arroz

PREÇO: 1/2 - Cr\$ 80.000,00 (8 anos em diante)
 1/4 - Cr\$ 50.000,00 (dos 4 aos 7 anos)

SORTEIO: camisetas, bolas e outros brindes BONS.

ATENÇÃO: NÃO SERÁ VENDIDO PARA LEVAR PARA CASA

AGUARDEM!

07/05 - Homenagem às Mães - às 20h
 21/05 - Festival p/crianças - Das 18h às 21h.
 1º de Junho a 3 de Julho - Festas Juninas.

1º GALETO/91

HOMENAGEM À BANDA MARCIAL PALLOTTI 10 anos — BANDA CAMPEÃ 1982 — 1991



LOCAL: Instituto Vicente Pallotti
ENDEREÇO: Rua Tupi, 212 - 41-30-55
DATA: 28-04-91
HORÁRIO: 12 horas

O BEM BOM
 1/2 galeto
 Maionese
 9 tipos de saladas
 Polenta c/molho
 Polenta Frita
 Arroz

SORTEIO
 Camisetas, Bolas, etc...

PREÇOS: Adultos e Crianças acima de 8 anos Cr\$ 1000,00

- Apresentação da Banda e CTG
- Não será vendido p/levar p/casa.

SORTEIO Nº 039

Figura 13: Folder concerto comemorações 15 anos da Banda e 40 anos da Escola

Fomos lá e fomos campeões nacionais na categoria infanto-juvenil e lembro que nós ensaiamos muito a questão marcial, muito a questão musical, tínhamos que decorar a música, nós tocamos um trecho do coro dos guerreiros e foi a apresentação principal da banda, fomos até elogiados e tal...claro, era um nível médio, era um nível iniciantes, era um a banda que tinha jovens aprendendo e o professor Otto fazia até mais do que era possível fazer porque nós tínhamos 2 a 3 ensaios por semana e nós percebíamos que todos ali não tinham o mesmo interesse, eu fui vendo com o tempo que eu fui passando eles tecnicamente, no final, no último ano que eu estava aqui, foi o terceiro ano do ensino médio, 1983, eu estava meio cansado queria desistir de melhorar as coisas, e o pessoal não dava muito ouvidos, o pessoal não estava muito afim e aí ao mesmo tempo, em 1983, o pessoal do colégio São João, da banda do São João, que era uma banda até hoje um grupo muito bom musicalmente, muitos são profissionais hoje, renomados, começaram a vir aqui a assistir os ensaios de vez em quando e aí começaram a me insistir pra me levar pra lá, em 83 foi quando através de um contato com a direção da escola São João, a coordenadora da banda do colégio São João, conversou com os irmãos, com os padres do colégio e me levaram pra lá e eu fui o primeiro não-aluno da banda a tocar no São João.

-Mas aqui no Pallotti era exclusivo para alunos?

Tinha um ou outro que não era aluno, mas era raro, a maioria era aluno... então quando eu vi que a banda aqui não evoluía, não evoluía, o professor queria, mas não dava, o pessoal, sabe, não respondia, em 83 me transferi para o São João, fui estudar lá, porque lá nós tínhamos um professor, o maestro Motta e um camarada chamado de maestro Santana, que ele era um tenente do exército que tinha um grande conhecimento de harmonia, grande arranjador e aí eu fui pra lá para aprender um pouco mais de divisão musical que era o problema da banda, porque o pessoal trabalhava muito a teoria, mas a divisão musical que é a coisa mais importante estava dentro do possível mas não conseguia atingir como se precisava, então muita gente não sabia dividir, sabia ler as notas, mas a divisão musical não era perfeita. Então a partir daí fiquei na banda do colégio São João por 8 ou 9 anos. Eu saí daqui e ainda por cima foram mais 2 ou 3 pra o São João, os mais destacados. Ela teve uma perda, mas aí o professor Otto ficou mais uns anos até o 88. E aí entrou outro rapaz, que era trombonista da banda, mas que não tinha grande conhecimento musical e a banda deu um decréscimo. Aí por 84, eu fiquei na banda do São João, terminei, entrei na universidade.

-Lembra se nessa época existia algum tipo de normativa para entrar na banda?

Sim, na época em que eu tocava o professor João tinha um controle sobre a questão das notas, mas quando retornei já a coisa era mais livre, mesmo tendo problemas com notas o cara ia e participava da banda, mesmo com controle a banda era prejudicada por isso, eu perdi alunos muito bons tocando, mas com problemas no rendimento e que tiveram que sair da banda.

-E qual é a tua opinião sobre isso?

Eu acho uma coisa a se discutir, porque é a única coisa que ele gosta e eu tiro isso dele, que ele tem para se descontrair, mas aí eu deixo ele na rua, o que acontecia e acontece até hoje, os pais tiram de uma coisa que ele está fazendo como represália, mas isso acaba sendo pior ainda, porque tenho certeza que ele não fica em casa estudando, ele vai pra rua. Aí quando eu voltei para o Pallotti a coisa já era mais *light* porque não havia tanta procura mais, já era uma mudança de geração, aqui o bairro tinha mudado bastante, esta escola, o bairro já mudou muito nestes últimos 30 anos, a comunidade, a população. Era um bairro muito residencial quando eu estudava aqui, hoje em dia não dá pra dizer que é residencial já é mais comercial, envolvendo um grande comércio aqui na Avenida Assis Brasil, aqui atrás, na vizinhança era tudo muito calmo, hoje não da

pra dizer mais... então quando eu voltei a banda já não era mais a mesma, porque o contexto tinha mudado e em consequência os seus componentes, assim, os alunos que iam chegando eu dizia: “bom, tem vaga, vamos ver o que tu podes tocar”, raramente sobravam alunos, sempre faltavam, ainda mais de sopro porque era difícil, o pessoal pegava o instrumento, ensaia uma semana, duas e largava porque “ah, é difícil”, “vibra aqui na boca, é cansativo...”, “ah, minha mão, meu dedo, a percussão não sei o que”... era mais complicado, sabe?

-O perfil do aluno tinha mudado, era outra geração, com outras expectativas, outros modos de lidar com as dificuldades...certo?

É, na verdade sentia-se já uma perda na questão dos valores, dos deveres, dos direitos, dos compromissos e das obrigações, porque na banda a coisa é muito simples, quando um erra todo o mundo erra, a questão é de trabalho em equipe, em grupo, então muita gente que não quer trabalhar em grupo, não quer se doar, não quer conviver com as pessoas, a pessoa não se adapta, não é pra todo o mundo, são pessoas que têm já uma certa humildade, que sabem trabalhar em equipe, que se dedicam e é um grande aprendizado para ávida toda, porque elas vão aprender a trabalhar em equipe depois, num trabalho, na própria família.

-E quando tu voltaste à banda foi campeã estadual, certo?

Sim, em 91 foi campeã estadual com o Eddie e em 92 eu entrei aqui e não fomos ao campeonato, em 93 ficamos no segundo lugar e em 94 ganhamos, mas em 95 perdemos. Mas foi sempre assim, estava entre as líderes, porque a gente ganhava por um ponto e perdia por um ponto.

-Sim, de fato era vista como a banda que representava Porto Alegre e todo o estado em campeonatos estaduais, regionais e nacionais...muito reconhecida no âmbito...

A banda até hoje, todos os lugares que eu comento “Pallotti” é reconhecida como um ícone, até gente que é de banda hoje e que nunca tocou antes, que naquela época nem tinha nascido diz: “Pallotti, ah... já ouvi falar!”¹⁷ e no meio das bandas Pallotti era um grande nome, agora o colégio ninguém conhece.

-Pois é, e a música, nesse momento quando tu eras ainda aluno e depois regente da banda tinha um papel importante na escola, dentro do ambiente escolar ou estava desvinculada, a banda era como um outro mundo paralelo ao colégio, sem vínculos?

Quando eu comecei a banda estava muito ligada ao colégio, porque? Porque o professor João ele estava muito presente ele fazia funcionar as coisas dentro da escola, quando ele estava aqui a banda era muito forte, ai em 93 ele foi demitido porque eles achavam aqui, os padres da época, que a culpa da saída de alunos da banda foi porque ele era muito rígido o professor João, ele cobrava muita coisas, ele cobrava dos professores, dos alunos, ele cobrava tudo, ele cobrava uniforme, organização... hoje, com quase 50 anos eu vejo assim, que ele foi um grande professor, porque ele nos ensinou a como fazer as coisas. Para funcionar tem que ser daquele jeito, tem que ter uma regra, claro tem que ter também respeito ao outro, ao próximo, disciplina e tudo mais. Então quando João estava na escola a banda tinha uma personalidade muito grande na escola,

¹⁷ “a música nessa época era muita viva, na comunidade a escola era vista como a escola da banda, enchia de pais a escola, era uma festa, todo o mundo vinha assistir os ensaios nos sábados porque depois domingo ia se apresentar, a banda era muito requisitada pelas cidades do interior, tudo que era festa a banda ia.” (Trecho extraído da entrevista com a encarregada do setor da tesouraria)

com a saída dele nós perdemos muito disso, essa força do diretor... entrou outro padre, tinha uma coordenação que não gostava da banda e, mesmo assim, a banda se arrastou por mais três anos sem o diretor, o João, eu segurando, alguns pais segurando... foi aí que começou a dar problema, porque enquanto o João estava aqui tinha alguns ex-alunos da banda e já em 92 tínhamos alguns alunos que não eram da escola, só que esses alunos diziam o seguinte: “eu não sou aluno, não sou do Pallotti”, mas eles iam e tocavam com a banda do Pallotti em tudo que era lugar, em festas, festivais, em eventos públicos em Porto Alegre, no interior, fora daqui, quer dizer, a banda tinha um nome muito grande.

-E aquela decadência foi a partir de que momento?

Na verdade a banda nunca entrou em decadência, a banda foi fechada no final do ano 95. Inclusive a banda tinha recebido instrumentos novos em 94 e muitos alunos hoje se tornaram músicos profissionais.

-E foi uma decisão da direção?

Foi fechada porque? o que é que influenciou naquele momento? Quando o João saiu eu fiquei um ano aqui na banda, em 94 como regente da banda e em 95 me chamaram para ser auxiliar de disciplina aqui dentro da escola, e aí nessa minha situação comecei a ver coisas absurdas ao meu ponto de vista, vi coisas erradas sendo feitas por alunos, então eu falava para coordenar isso e me diziam: “não, deixa”, “mas até quando?”, “Não, deixa” ... então aí aconteceu que os professores já não tinham mais suporte da direção como era antes com o João, então tinha professores dando aula e os alunos jogavam cadeiras pela janela no estacionamento aqui do lado do colégio, então eu chegava na sala dos professores para ver o que estava acontecendo pelo amor de Deus! E a direção não tinha mais energia e pulso para organizar as coisas. Isso foi muito triste e a partir daí foi a decadência da escola. Estavam em negociações também para ampliar a escola, para alugar o prédio do lado e foi esse mais um motivo para acabar com a banda, então os pais e eu na época sentimos que a banda era uma coisa do professor João, era muito marcado, a banda era organizada, era levada por ele.

-Isso tinha algum tipo de reflexo do carisma palotino, do tipo de educação palotina?

Olha, os alunos da banda eram os alunos da banda, tinha toda uma coisa bem diferenciada quanto aos valores, regras, respeito, era muito mais fácil chamar os alunos e conversar, porque na banda o aluno cria um laço muito maior, muito mais forte com a escola do que em sala de aula. “Mas fulano o que aconteceu em sala de aula, que foi?” eles diziam: “professora, a sala de aula é só a sala de aula, só que a sala de aula é muito pouco”, a sala de aula não cria laços, o que cria laços num aluno na escola são as atividades em que ele vive a escola, é banda, é grupo de balé, é coral, coisas que ele vai pra escola com prazer. Então eu acho que tanto a banda quanto outras atividades elas criam esse laço com o aluno e o aluno diz assim: “eu tenho orgulho da escola”... “A sala de aula é só a sala de aula, professor”, então o aluno da banda, ele amava a escola, ele conhecia cada cantinho da escola, porque a banda ensaiava sábado, domingo e quando os alunos da escola estavam longe da escola no final de semana os alunos da banda estavam na escola, até hoje funciona assim, e quando os alunos estão em casa querendo distância da escola, os alunos da banda estão na escola estudando, pegando seus instrumentos, praticando, o aluno que vem pra escola é passante, ele estuda de manhã e vai embora e quer se esquecer da escola, é diferente. O aluno que vive a escola faz parte dela, o aluno que passa pela escola é só uma lembrança. Então a decadência da banda não existiu, houve um fim, houve um corte e aquilo revoltou tanto a todo o mundo, muito, tanto que a escola pra não se incomodar diz assim: “tá, então vocês vão para aonde vocês quiserem”, e a banda foi transferida para a SOGIPA [Sociedade

de Ginástica de Porto Alegre], só que na SOGIPA tinha um pai aqui da escola, um de um aluno que ele usou a banda para subir socialmente na SOGIPA, a banda foi pra lá, criaram uma associação... na época do João tinha uma mãe que era líder, ela segurava tudo, então fizemos um uniforme novo sem ajuda da escola, compramos material novo, tudo sem ajuda da escola, a banda não morreu, a banda estava forte e a banda foi pra SOGIPA, aí esse pai que era auxiliar na direção da SOGIPA enfraqueceu a essa mãe, começou a achar que era poder o que ela queria até que cansou e ela largou, começou então a procurar maestro, me colocando de prévio aviso, dizendo que havia muitos problemas na banda, que fulano fez tal coisa e tal, mas o grupo da banda era muito unido, muito bonito, todo o grupo do Pallotti participava lá da banda da SOGIPA, mas durou pouco, alguns meses, porque o cara conseguiu me tirar, botou uma outra pessoa, que era amigo... aí ficou lá, a banda durou mais uns 4, 5 anos, mas nunca mais foi a banda do Pallotti.

- Esse ponto estava faltando na história do Pallotti...

Foi tudo pra lá, e é tão interessante e tão triste que a escola não fez questão nem de ficar com os troféus, que eram centenas de troféus... foi tudo pra lá, foi posto no lixo praticamente, se perderam também, porque claro, eles não tinham nada a ver, muito menos eles¹⁸. Não sei se alguém tentou resgatar alguma coisa, mas eu saí muito frustrado, porque fui demitido de lá, eu não pude pedir mais nada, por sorte uma parte do repertório eu salvei só que quando pedi o repertório, não sei quem, tirou algumas partes, então ele veio fragmentado. Era tudo feito á mão, naquela época não tínhamos o Encore¹⁹, eu tinha feito muitos arranjos, ficava até semanas escutando as fitas para tirar de ouvido as harmonias, era tudo muito demorado. Antes de ir para a SOGIPA os pais e eu construímos uma associação, essa associação recebia os instrumentos da escola, eu dei o nome a ela: "Associação Som e Música", uma coisa assim. Foi formada a associação dos amigos da banda, o diretor deu todos os instrumentos à associação e os materiais, e na SOGIPA se perdeu. Acho que a sala da banda foi transformada em biblioteca.

-E aqui onde era o local destinado à banda? Porque o colégio deve ter mudado desde aquela época não é? As salas devem ser bem diferentes hoje...

É, o que mudou é que o pátio debaixo foi coberto a estrutura que tinha lá embaixo, a estrutura sabe aquela da entrada da direção era tudo de tijolo, agora não é mais. A sala da banda depois eu te mostro, a sala era uma sala grande e tinha tipo um escritório aonde se guardava o material da banda, que era muita coisa, uniformes, sapatos, troféus, partituras, estantes, álbuns cheios de fotos,... a banda tinha 18 anos, é muita história, foi muita coisa guardada e muita coisa botada fora. Tanto é que eu me lembro de que quando vim aqui para buscar os instrumentos para ir pra SOGIPA eu percebia e até ouvia um comentário "éh, tem que levar embora esses troféus daqui, a gente tem que usar o lugar", era um desespero para tirar tudo logo e acabar com tudo isso, então o fim da banda aqui foi com certeza acelerado porque aquela coordenação, direção que se impôs aqui não queria mais a banda porque era um ícone do João.

-Então digamos que esses fatos levaram gradativamente ao fim da banda que era um ícone dentro da escola...

¹⁸“Foi uma pena que todos os troféus, a documentação, as lembranças foram literalmente jogados no lixo, desapareceram, com a troca de direção o novo diretor do colégio não se interessou pelo projeto da banda e toda essa história foi praticamente esquecida, não sei porque.” (Trecho extraído da entrevista realizada com a encarregada do setor da secretaria)

¹⁹ É um programa de computação para ler, editar e compor partituras.

O que aconteceu é que houve com a grande maioria dos pais uma reclamação com a saída do João, porque não era ele o problema, talvez a escola precisasse ter outros rumos, mas não nesse sentido de desorganização que a escola teve, porque a partir daí sim, eu não sei como está hoje porque estou longe da realidade atual da escola, porque eu percebo ao trabalhar em várias escolas que a escola tem um perfil, ela não pode mudar o perfil, ela tem que investir no perfil que ela tem para poder crescer²⁰. Há pessoas para todos os tipos de escolas, tem concorrência para entrar no colégio militar, então que escola se quer?? Então a banda fechou por uma questão de interesse comercial da escola e também muito pela questão da presença do João, a banda era o João, marcada pela sua presença.

-E como era vista a banda pelos próprios professores da escola?

Não tinha nenhum problema, era valorizado o trabalho da banda, até porque era um meio para chegar ao aluno, se o aluno estava ruim em alguma disciplina o professor chegava e falava para o aluno: “que acontece? Vamos ter que melhorar, vem cá, pera ai...” era um caminho para chegar ao aluno, mais uma aproximação, a gente faz um *link* entre o aluno, a banda, a família e a escola. Por isso é fundamental que a escola forme grupos, se a escola oferece aulas individuais de teclado ou flauta isso não leva a lugar nenhum enquanto grupo, tem que formar grupos de música, grupo de rock, banda, coral, o grupo que vai dar identidade e vão se sentir parte de algo, o grupo une as pessoas, um grupo une as famílias, os pais se conhecem entre eles, acompanham, se relacionam, depois começam a participar de competições, festivais²¹... vou dizer uma coisa bem banal: bota uma turma de alunos num ônibus para ir de excursão e eles quebram coisas, fazem sujeira, botam as mãos de fora da janela, agora bota um grupo de banda para ir a tocar a outra cidade, eles não fazem nada disso, estão acostumados, respeitam, tem regras que são compartilhadas e focos diferentes. Eles se acostumam a conviver em grupo, enquanto os outros não funcionam como grupo. Uma turma nem sempre se constitui em grupo.

-E o aluno que ficava de fora da banda ele queria entrar?

Sim, havia ciúmes, quem não tinha condições, quem não tinha dom o falavam “ah, essa é uma coisa careta!” mas no fundo diziam “vocês viajam, vocês estão sempre juntos” tem gente que queria entrar por causa das viagens e depois enxergava que não era bem assim, tinha que estudar, praticar, ensaiar e, no fim, largavam.

-Como a presença da música na escola nessa época foi vivenciada por todos?

Assim, uma pessoa que tem carisma, liderança, não é uma coisa que todas as pessoas têm, porque ela marca, então se alguém que vai assumir não tem a humildade, não tem toda a capacidade de absorver aquilo ali numa boa, aquela pessoa não sabe fazer diferente, se ela não consegue se manter, se posicionar se perde. E foi isso que fizeram com o professor João. Eles não tinham carisma na escola, eles não tinham poder na escola, eles não tinham nada pra dizer “vamos assumir a direção”, então como essas pessoas não tinham essa capacidade de liderança que o João tinha, o tiraram do meio, assim foi se perdendo lentamente a identidade da escola, do aluno, do educador.²² Ali a saída do João foi a quebra total, a escola ficou órfã. Depois não

²⁰ “O pessoal liga e pergunta se tem a banda ainda na escola, inclusive ex-alunos que querem colocar os filhos aqui, até estes dias atendi duas pessoas aqui que faziam parte da banda perguntando sobre o projeto da música na escola.” (Trecho da entrevista realizada com a encarregada do setor da secretaria)

²¹ “Eu acho que a escola precisa de formação de um grupo porque tem a escolinha de futebol, mas não é representada a escola, e a música pode trazer isso de volta.” (Trecho extraído da entrevista realizada com a encarregada do setor da disciplina)

²² “Lembro da época da banda com o professor João, ele foi muito importante para a banda, depois a banda teve uma época de conflitos e os instrumentos acabaram indo para a SOGIPA, a partir daí a música desapareceu do Pallotti até

acompanhei mais, eu mesmo me afastei, vivi outra vida, fui pro o mundo... perdi contato e também não tinha porque continuar. Foi uma pena, porque Pallotti foi uma coisa muito importante na minha formação e desde 95 até hoje são quase 20 anos em que Pallotti foi apagado da minha história, o apagaram e eu também apaguei, eu estou voltando hoje aqui, claro, com outro olhar, outro momento, outras pessoas, com coisas que consigo resgatar. E a escola aqui deveria pensar nos seus ex-alunos, são as pessoas que mais podem falar bem da sua escola, para divulgar a escola. Porque o patrimônio de uma entidade são as pessoas, são as histórias construídas.



Figura 14: Desfile da Banda do Pallotti na Vila IAPI.

A entrevista realizada com o professor André Oliveira, último regente da Banda, foi altamente significativa, num momento em que as diferentes vozes desta comunidade convergem dando sentido às palavras do professor e às minhas próprias percepções sobre esta realidade. Questões de poder e de hierarquias estão presentes ao longo do depoimento, bem como os elementos referentes às diferentes concepções sobre educação musical, a construção do conceito de disciplina, de pertencimento a um grupo, da participação das famílias e do bairro nas atividades musicais da Banda, dentre outros aspectos. Ao reler alguns trechos da entrevista observa-se, fundamentalmente, o lugar que ocupava a música dentro da escola e as funções sociais, culturais, educativas que ela desenvolvia, nos seus detalhes e características. Através do exercício retrospectivo do histórico musical da Escola, foi possível compreender o porquê de algumas escolhas e posicionamentos de professores e diretores diante do processo de inserção da música nesta nova realidade escolar.

que chegastes tu. [...] Quando mudou a direção da escola eu percebi que não era mais isso o que a escola queria, não era mais a música, não queriam mais a banda, diziam que era um custo muito caro, mas a manutenção da banda era toda feita com festas realizadas pela comunidade, tudo feito pelo professor João que organizava. Nós trabalhávamos nas festas sábado, domingo de noite, era tudo nós que fazíamos, pais, funcionários, muito presente a família, ficávamos o dia inteiro trabalhando, era janta, era baile, era rifa, tudo.” (Trecho extraído da entrevista realizada com a encarregada do setor da tesouraria)

A existência da Banda Marcial no passado, traz indícios de que a música tinha uma presença intensa no convívio escolar, constituindo-se como uma característica fundamental da identidade palotina, ao ponto de produzir movimentos no bairro, mudando a dinâmica interna diante da presença da Banda, chegando inclusive a identificar o colégio através da produção da Banda a partir do seu destaque reconhecido dentro e fora do seu próprio contexto social.

2.3.5 AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS: O ENVOLVIMENTO DE TODOS

Uma das características mais importantes identificadas nesta comunidade escolar é a capacidade de envolvimento observada em cada uma das partes pertencentes a ela. Desde o início das atividades escolares, a comunidade foi crescendo e foi lutando por objetivos e metas em comum, por projetos articulados e integrados com as diferentes esferas desse contexto.

As estratégias desenvolvidas para o crescimento da área artística nesta escola sempre têm estado vinculadas a projetos comunitários, com a participação de alunos, professores, famílias e funcionários; seja com o projeto da Banda Marcial, do coral e outros projetos que envolviam a comunidade inteira. Atualmente, o ensino de arte na escola, representada pelas áreas de artes, música e teatro, se estabeleceu como um espaço de comunicação e expressão para o aluno, mas ao mesmo tempo, como uma oportunidade de participação com a comunidade, favorecendo a comunicação entre família e escola através da realização de projetos artísticos como o Show de Talentos²³, a Mostra de Teatro e a Mostra Global²⁴.

A criação destes espaços e tempos para o desenvolvimento de projetos que envolvem toda a comunidade foi sempre estimulada e acompanhada pela gestão escolar, fazendo com que esses projetos não sejam fruto somente do trabalho de alguns professores, mas do comprometimento de cada uma das partes. Muitas atividades relacionadas diretamente com a música se desenvolvem dentro da comunidade palotina, mas a educação musical adquire outra dimensão no colégio estudado neste trabalho.

²³ O Show de Talentos já existiu na escola na época da Banda Marcial, mas com formato e foco diversos àquele que foi criado com a inserção da música a partir do ano 2010, no qual se privilegiam as práticas musicais dos alunos.

²⁴ Mostra de trabalhos desenvolvidos durante o ano pelos alunos dos diferentes níveis de ensino nas diversas disciplinas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante da implementação da Lei 11.769/08, a música no currículo estabeleceu-se como uma situação a ser resolvida seguindo determinadas linhas de ação na intenção de reconhecer um verdadeiro espaço para a educação musical na escola. Junto a isso, apareceram questionamentos, dúvidas e obstáculos a serem superados, relacionados à função da música na escola: O quê? Como? Para quem? Por que?

Essas questões dizem respeito:

- à finalidade da educação musical como componente curricular obrigatório: qual meta ou propósito?
- às competências que os alunos deveriam desenvolver dentro desta área: habilidades, capacidades e destrezas, construção do conhecimento musical específico;
- à figura do professor de música: formação pedagógica, experiência, recursos, metodologia;
- ao significado da música em relação à construção do conceito de educação musical: inovação, interesse, cotidiano do aluno, a articulação com o entorno escolar/social.

Para dar resposta a estas questões, foi necessário estabelecer um modo de perceber e olhar para aquela situação. Dois aspectos se constituíram como guias no processo de observação e análise da inserção da música no colégio, são eles:

- inovação escolar: como pensam as escolas que inovam?
- cotidiano escolar: a visão da comunidade educativa diante da nova realidade institucional.

3.1 REVISANDO O CONCEITO DE INSERÇÃO E INOVAÇÃO

O termo inserção está relacionado ao ato de inserir ou introduzir algo e também de se adaptar a um novo meio. Neste último caso, a música, como componente ou conteúdo curricular, se adapta a um novo meio, a escola. Mas simultaneamente a escola, como comunidade educativa, se adapta à presença da música. Assim, os processos de inserção da música na escola adquirem uma dimensão maior, gerando movimentos em todas as suas partes. Desta forma, a escola se adapta a uma nova situação trazida pela presença da música, a qual se insere progressivamente modificando o seu próprio contexto.

Os processos de inserção da música na escola se constroem com base num diálogo entre o ideal desejado e a realidade encontrada, tecido por reformas, ajustes e inovações que dão forma a um modo de fazer música no espaço escolar. Em termos gerais podemos dizer que inovação é “qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema²⁵” (HORD apud CARBONELL, 1998, p.30, tradução minha). Isto pode refletir sobre as diferentes noções de inovação de uma pessoa para outra dentro de um mesmo sistema. O importante na hora de aproximar-se ao conceito de inovação não é só defini-lo, mas também interpretá-lo. Assim, não é a mesma inovação para quem a promove, para quem a facilita e coloca em prática, do que para quem recebe os seus efeitos. Portanto, a definição de inovação depende da união de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem de quem têm algum tipo de relação com ela (CARBONELL, 1998).

Neste estudo, a pluralidade de olhares permitiu definir os elementos que faziam parte dessa inovação, entendida como a presença da música no ambiente escolar. Seguindo o esquema proposto por Carbonell na construção das entrevistas para tentar recolher as diferentes visões da inovação, podemos observar alguns elementos interligados com a proposta deste estudo de caso (CARBONELL, 1998, p.73), estes são:

- a origem, o desenvolvimento e o futuro da inovação;
- a inovação e sua repercussão na organização escolar;
- os alunos em relação à inovação;
- as famílias em relação à inovação;
- os professores em relação à inovação;
- a valorização das conquistas e limites da inovação;
- as sensações pessoais que produz e a reflexão que fica em aberto.

Importante ressaltar que, cada inovação está condicionada pelo contexto em que ela surge, pela história pedagógica da escola e por quem formula e executa a nova demanda: a escola e cada uma das suas esferas. Uma inovação não surge do nada, ela deve ser contextualizada dentro da sua própria história, essa história tem a ver com a sua origem e com o seu desenvolvimento, e, em consequência, com o seu futuro. Não podemos olhar para a inovação escolar sem articulá-la à sua história. Por tal motivo, se faz necessário integrar o elemento inovador em perspectiva com a história escolar, o que representa e como é percebida a inovação pela comunidade educativa.

²⁵ No original: “Cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema” (HORD apud CARBONELL, 1998, p.30)

Nas definições sobre inovação educativa (AGUERRONDO, 2000 e 2002; CARBONELL, 1998 e 2002, UNESCO, 2004), este conceito vem associado aos processos de mudança e transformação. Neste contexto:

o termo inovação apresenta um caráter ambíguo, visto que, ao se tratar de uma determinada experiência como inovadora, pode estar se estabelecendo uma comparação entre experiências, onde uma poderia ser considerada mais inovadora do que outra. A inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada. (UNESCO, 2004, p.34).

Nessa perspectiva, a inovação se apresenta como “uma experiência capaz de reordenar/mediar/negociar as interações, tanto externas quanto internas, não apenas do ponto de vista das ações que gera, mas dos valores que transmite” (UNESCO, 2004, p.36).

As pesquisas realizadas no contexto da UNESCO, apresentam algumas experiências desenvolvidas em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil. Essas escolas, têm em comum o fato de realizar projetos culturais, artísticos e esportivos, dentro e fora da matriz curricular, oferecendo diferentes possibilidades de inovação. O objetivo desses projetos é diminuir os níveis de violência registrados nas diversas comunidades educativas com foco na prevenção, originando uma educação mais prazerosa e igualitária. Essas experiências significativas, despertaram o compromisso e motivaram aos participantes a procurarem as soluções aos problemas enfrentados, apresentando capacidade de articulação e integração com o entorno, integrando escola e comunidade. O elemento essencial, comum a todas as escolas inovadoras nessas experiências, foi a enorme disposição para a mudança, destacando ainda os ganhos relativos ao resgate da “imagem” da escola junto aos alunos, professores, funcionários e à comunidade entendida como contexto social.

Como resultado das experiências desenvolvidas no marco dessas pesquisas, dentre as estratégias adotadas pelas diferentes escolas que fizeram a diferença, encontravam-se: a importância do “bom clima” na vida escolar, uma gestão inovadora, a valorização do aluno, do professor e da escola, o diálogo e o trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade, a ressignificação do espaço físico, o incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento. Estes aspectos serão retomados no decorrer do presente trabalho ao analisar as diferentes dimensões do Colégio e como a inserção da música veio fazer parte deles.

Segundo Aguerrondo (2002), todo processo de inovação surge como resposta diante de uma necessidade. Na presente pesquisa, essa resposta se constitui como resolução de uma situação nova representada pela aprovação da Lei 11.769/08. Para a autora, a inovação é um ato deliberado de solução de problemas para o qual é preciso colocar em prática mecanismos de diagnóstico e planejamento, com uma parcela de criatividade. Inovar implica pesquisar, dois processos inseparáveis e indispensáveis para o desenvolvimento de um projeto inovador que

desencadeia paralelamente processos de crescimento profissional e de investigação na prática. É nessa linha de pensamento que o presente estudo procurou compreender quais são essas respostas criativas diante ao processo de inserção da música na escola, dando origem a uma inovação educativa. Mas, o que caracteriza a um sistema ou escola como inovadora?

A complexidade dos processos de inovação educativa apresenta uma série de elementos característicos à inovação no contexto escolar:

- Surge ou parte de dentro da escola
- Há um grupo que funciona como motor
- Há vontade de mudança nas concepções, atitudes e não somente na organização curricular
- A escola atua com independência e autonomia
- Conecta-se com as expectativas das famílias e as necessidades dos alunos
- Conduz à satisfação do professor e ao bem-estar escolar
- A escola é aberta à discussão e ao diálogo
- Considera os conflitos ou questionamentos como parte do processo de inovação
- A reflexão crítica permeia o processo de inovação.

Como foi citado anteriormente, para o desenvolvimento da inovação é necessário o interesse e envolvimento de toda a comunidade educativa nos processos de planejamento e avaliação que permitirão atingir as metas idealizadas. Para Carbonell (2002), a inovação educativa vem associada à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria “ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança” (CARBONELL, 2002, p.19). O autor também faz uma distinção entre inovação e reforma, afirmando que as diferenças entre uma e outra têm a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender. Uma inovação pode ser localizada nas escolas e dentro de sala de aula, mas uma reforma vem relacionada às mudanças de estrutura do sistema educativo em seu conjunto, o nível micro e o nível macro da educação, respectivamente. Segundo o autor, a construção de um projeto educativo inovador entendido como o Projeto (Político) Pedagógico das escolas:

expressa finalidades e esperanças no futuro; histórias e narrações compartilhadas; objetivos globais relativos à personalidade dos alunos, seu desenvolvimento social e aprendizagens; concepções sobre a convivência e a maneira de enfrentar os conflitos; mecanismos para a participação democrática dos diversos estamentos e a tomada de decisões; o modo como a escola se articula com o entorno; e fórmulas alternativas para mudar a destinação tradicional de tempos e espaços. (CARBONELL, 2002, p.81)

3.2 NOVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR E O *TRANSBORDAMENTO* DA ESCOLA

A definição de inovação depende da união de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem de quem têm algum tipo de relação com ela (Carbonell, 1998). Paralelamente ao conceito de inovação podem estabelecer-se relações com o conceito de “novidade”, neste caso, a novidade se apresenta como aquilo que é novo, que ainda não foi experimentado, que provoca estranheza, originalidade e finalmente inovação.

Por outra parte, no momento em que a novidade entra no espaço escolar ela provoca movimentos, reajustes e contratempos. Este elemento “novo” gera situações de conflito que, por sua vez, dão lugar a novas ideias, novos modos de fazer e interagir numa determinada situação e transformá-la. Portanto, o movimento agregador que a inserção da música na escola pode gerar, tem influência direta ou indireta em todos os elementos da comunidade escolar. O conflito gerado por esse elemento novo dentro da escola, promove a discussão da sua realidade, do seu projeto como instituição de ensino, das suas características mais profundas que fazem com que essa escola seja como é desde a visão interna e externa da sua própria comunidade. Essa discussão encontra-se em aberto neste caso estudado, diretamente relacionada à reconstrução da sua identidade como escola palotina.

Ao referir-se ao conceito de construção da identidade, Tedesco (2001) assegura que quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora, a escola começa a ser objeto de novas demandas para as quais não se sente preparada. Há uma espécie de secundarização da socialização primária e de primarização da socialização secundária. A secundarização da socialização primária, expressa-se pelo ingresso cada vez mais precoce em instituições escolares, pelo menor tempo passado com os adultos mais significativos, como a família, e pelo contato com os meios de comunicação. A primarização da socialização secundária se caracteriza pela incorporação de maior carga afetiva. As mudanças mais importantes que foram acontecendo ao longo do tempo à raiz das novas demandas à educação são que esta incorpore, de forma sistemática, a tarefa de formação da personalidade, além do desenvolvimento cognitivo.

A tarefa de formação da personalidade, afeta todas as dimensões da instituição escolar: currículo, critérios de avaliação, corpo docente, dentre outros. Assumir a formação da personalidade implica que a escola não poderá mais deixar de lado certos temas, mas deverá assumi-los, promovendo seu conhecimento e sua discussão, como por exemplo, a discussão sobre o fenômeno religioso que é fundamental na formação ética e de uma cultura cidadã. Para

Tedesco (2001), também é preciso promover o vínculo entre os diferentes, a discussão, o diálogo e a troca, promover o 'desejo de saber' e desenvolver os critérios para processar a informação disponível que circula na sociedade. A tarefa da escola, nesta situação de “transbordamento” (Nóvoa, 2009), assume também a função de integração social a partir da preparação para o trabalho em equipe, o exercício da solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças, exigindo uma articulação entre o grupo e o indivíduo, aprendendo a fazer parte de equipes com o objetivo de contribuir para o trabalho do coletivo.

Segundo Nóvoa (2009), “estamos permanentemente a remeter para dentro da escola um conjunto de tarefas e missões que são responsabilidades de outras instâncias e instituições” (p.16). Na procura de uma nova forma de escola que assuma as múltiplas funções que a sociedade atual demanda, a reconstrução de uma identidade escolar junto à promoção da inovação dentro do ambiente escolar aparecem como elementos necessários e insubstituíveis nesse caminho de adaptação ao panorama atual. A interpretação que se faz dessa complexa necessidade de transformação da função da escola, seus alcances e limites, se centra nas “condições de cidadania” que, conforme Nóvoa, dentro da escola se traduzem em “mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação”.

Numa escola aonde é preciso o trabalho em conjunto, o diálogo e a comunicação, o respeito e a convivência entre as diferenças, o autor promove a ideia de considerar a escola como uma sociedade, assim, se faz necessário rever o conceito de comunidade escolar anteriormente trabalhado e adotado como característica principal deste caso. Mas, essencialmente, trata-se de abordar o conceito de comunidade escolar adotando os mecanismos inerentes a uma “sociedade escolar”, como constitutivos das relações sociais dentro da escola. Uma sociedade estabelecida como pilar da nova escola proposta por Nóvoa, permitiria formar alunos dentro dos termos da cidadania, e ao mesmo tempo, redefinir a missão da escola “libertando-se da visão de regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma dentre as várias instituições que promovem a educação”.

Essa transformação também é desenvolvida a partir dos elementos característicos de uma gestão escolar diferente. Essa “escola diferente” a qual o autor faz referência tem relação direta com o conceito de inovação desde a gestão escolar, as escolhas que a escola realiza em função do seu lugar na formação do aluno, acompanhado pela avaliação constante interna e externa e a participação ativa de alunos e famílias na elaboração do projeto pedagógico da escola. Estes elementos auxiliam contra o “transbordamento” da escola centrada na aprendizagem. Vê-se também com Tedesco que:

além do trabalho individual isolado, a cultura profissional do docente caracteriza-se por um forte ceticismo diante das inovações. Mas as análises mostram que o êxito das inovações depende do compromisso e da participação dos docentes. Em relação à reconstrução de uma identidade escolar, os dados indicam que a explicação de bons resultados em aprendizagem está muito mais na dinâmica institucional, do que no caráter público ou privado. Os melhores rendimentos estão associados à possibilidade de elaborar um projeto educativo do estabelecimento escolar, definido por objetivos claros, metodologias de trabalho compartilhadas, espírito de equipe e responsabilidade diante dos resultados. (TEDESCO, 2001, p. 87)

As mudanças, a reconstrução de uma identidade escolar, os movimentos de inovação escolar requerem formação e pesquisa para os professores e diretores, onde seja possível discutir os problemas, precisando, ainda, a instalação de uma rede que permita que interajam, partilhem experiências, e que os estimule e apoie. O “retraimento” da escola, segundo Nóvoa (2009), aparece como uma nova proposta para que a escola volte a “ser”, e conseguir assim se centrar na aprendizagem, é tratado com uma possível ampliação do espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a real “educação integral” dos alunos.

O conceito de “escola total” desenvolvido por Tedesco (2001), traz elementos semelhantes ao conceito de “transbordamento da escola” de Nóvoa, fazendo necessário o debate sobre o novo tipo de escola que a sociedade atual demanda, o seu papel e suas múltiplas funções, “acumulando missões e conteúdos numa espécie de constante transbordamento”. Nessa escola que assume infinidades de tarefas, de papéis e funções, a pergunta é: com qual qualidade? Além disso, busca-se algum tipo de integração e articulação dos saberes e competências? Qual o lugar que ocupa a inserção da música nesta realidade complexa?

Essas perguntas somente serão respondidas a longo prazo. O presente trabalho tem a proposta de observar e analisar quais são esses procedimentos que entram em jogo diante deste panorama e como é vivenciado pelos seus protagonistas.

3.3 O COTIDIANO ESCOLAR

“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (CERTEAU, 1994), nesse sentido, a visão da comunidade escolar em relação a essa inserção foi analisada a partir do conceito do cotidiano escolar (ALVES e OLIVEIRA, 2001 e 2004; ALVES, 2007). Numa dupla função, o conceito de cotidiano foi introduzido como um dos elementos de análise de pesquisa e como opção teórico-metodológica de imersão ao campo.

Para Heller (1977), o conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais, mas a cotidianidade se distingue da rotina da vida exposta no dia a

dia, pois, a rotina do dia a dia se constitui como os atos que repetimos sem darmos conta do seu significado e de sua importância. Por isso, um dos desígnios da sociologia da vida cotidiana é, segundo Pais (1993), “converter o cotidiano em permanente surpresa”. Os seus “instantâneos” sociológicos fazem referência ao *snapshot*, termo que o autor adota para descrever esses *insights* a partir dos quais o pesquisador “captura” uma determinada situação:

“snapshot” significa, literalmente, a imagem momentânea de uma cena ou fragmento da realidade. Neste deslizar do olhar pelo social – nos seus aspectos mais particulares, acidentais e superficiais – o fotografar é um processo de capturar o fugaz que o olhar vagabundo do fotógrafo (ou do sociólogo) possibilita. (PAIS, 1993, p.107)

Na visão de Pais (1993), a postura do pesquisador e seu olhar deverão “revelar as fotos no quarto escuro da vida cotidiana”, assim, a minha função dentro desta realidade foi aquela de focar, mostrar o que ela me oferecia e o que ficava escondido aos olhos dos outros e, por vezes, dos meus também. Desta forma, a realidade “apenas se insinua, não se entrega, mas é assim mesmo que desde a perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem de ser imaginada, descoberta, construída” (PAIS, 1993, p.108).

Na rotina do cotidiano, o transcorrer da vida no dia a dia, se constroem “as rotas do cotidiano”. Quando surge uma novidade essa rotina se quebra, se rompe, se interrompe, se fratura. Nesse jogo entre “o que se passa” e “o que se passou” se encontram a rotina e a ruptura, caminhos que se cruzam no decorrer da vida cotidiana. A minha busca como pesquisadora, esteve centrada em mostrar essas encruzilhadas como respostas aos diversos momentos do processo de inserção da música no ambiente escolar, tendo como desafio o fato de revelar a vida cotidiana da comunidade estudada na “textura da aparente rotina de todos os dias”, sem prestar demasiada atenção aos fatos por si só, mas principalmente ao modo como me aproximava a eles, o modo como os interrogava e revelava.

Segundo Alves (2007), o desafio da pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares é tanto a compreensão do que nos é dito quanto os modos de escrever esses ‘ditos’. No capítulo referente à metodologia serão apresentados os modos de escrever, descrever, interpretar e compreender essa realidade, tendo plena consciência de que “buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade” (ALVES, 2007, p.17).

Pesquisando o cotidiano, no cotidiano, enxergamos além das regras gerais de organização social e curricular, percebendo as relações da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos em processos reais de interação. O cotidiano é algo que

se tece diariamente, a partir do seu próprio movimento, o que vai exigir do pesquisador desse vasto espaço-tempo, a disposição para interagir com as suas possibilidades, que serão sempre “provisórias e imprevisíveis”, e que por isso mesmo, são “infinitamente possíveis de explorar” (ALVES, 2001, p.129).

Na perspectiva de Alves (2001), “para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá é preciso estar atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (p. 21). Assim sendo, o acesso ao campo é um momento no qual se misturam as descobertas, as provas, as frustrações e as conquistas, um momento que exige ao investigador uma visão refinada sobre os acontecimentos e que, ao mesmo tempo, permite decifrá-los nos múltiplos cotidianos que se tecem dentro da escola, sendo capaz de “aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor me permitam compreender o cotidiano vivido nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender” (ALVES, 2001, p.24).

Pensadores como Aguerrondo, Alves, Carbonell, Certeau, Heller, Tedesco e Pais vêm ao encontro de uma definição de cotidiano e inovação “procurando extrair as características descritivas da vida cotidiana e criar uma ontologia desta” (SOUZA, 2000, p.25). Ao introduzir o cotidiano como perspectiva para a aula de música, Souza (2000) escreve:

as pesquisas educacionais entram na escola se dispondo a ouvir aos seus agentes a fim de verificar com que bases operar no âmbito da sala de aula. Dessa forma, elas permitem analisar que processos intervêm na formação do conhecimento dos alunos e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, de onde procede o conhecimento que se ensina na escola. (p. 19)

Souza reitera que o conceito de cotidiano, “do ponto de vista das ciências sociais” pode ser interpretado “como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial”. Trabalhar com essa perspectiva, portanto, exige “um olhar para a dimensão subjetiva, seja ela em processos sociais, em instituições ou em contextos institucionalizados” (SOUZA, 2000, p. 28).

Pleiteando a “construção de uma teoria da educação musical e um entendimento para a metodologia do ensino e aprendizagem de música” a autora destaca vários aspectos das teorias do cotidiano que poderiam ser levados em conta:

[...]a perspectiva da sociologia da vida cotidiana entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse está

em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias. (Souza, 2000, p28)

Com base nos fundamentos sobre inovação e cotidiano escolar dos autores mencionados, a presente pesquisa procura compreender como a instituição educativa organiza os seus tempos e espaços para dar origem a um novo modo de pensar a inserção da música no contexto escolar.

4 METODOLOGIA

Na presente pesquisa adotei como metodologia o estudo de caso, sendo a observação e descrição das estratégias e linhas de ação escolhidas pela instituição, um dos modos de aproximação ao campo. Posteriormente, foram desenvolvidos diversos procedimentos no contexto da comunidade educativa na busca de dados para uma análise abrangente da situação.

Às vezes a escolha do método nos é dada pelas circunstâncias em que o campo se apresenta. A inserção da música, tendo a escola como campo, representa um caso intrínseco não porque com o seu estudo nos interessa aprender sobre um problema em geral, mas porque é necessário aprender sobre esse caso particular, sobre como foi realizado o processo de implementação e inserção da música no ambiente escolar, das estratégias adotadas, dos impactos produzidos e dos resultados obtidos. Assim, a pesquisa tem um interesse particular no caso, constituindo-se num estudo *intrínseco* de caso, no qual o objetivo é aprender dele, compreendê-lo nas suas variadas formas e dimensões para chegar a uma interpretação o mais autêntica possível.

4.1 O ESTUDO DE CASO

4.1.1 DEFINIÇÕES E ESCOLHAS

“Ao dar os primeiros passos na busca de uma definição mais abrangente do método que ia se apresentando na construção desta pesquisa, fui observando que a minha aproximação ao campo tinha elementos metodológicos intrínsecos da pesquisa-ação, talvez visualizado nas técnicas e modos de coletas de dados, mas aos poucos fui entendendo que a minha função não era a “aplicação na ação” tendo como foco a formação e as práticas do professor, pois eu observava e interagia com/na situação estudada para compreendê-la, escutando as diferentes vozes desse processo de inserção em que a música estava sendo institucionalizada. A partir disso a escolha metodológica [o estudo de caso] logo ficou mais clara.” (Nota de memorial, maio de 2010)

Yin (2005) define o estudo de caso como uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, visando conhecê-lo na sua globalidade, como uma unidade ou sistema integrado, seja este uma pessoa, uma instituição ou um acontecimento. Nesse sentido, a opção do estudo de caso na escola como “uma estratégia investigativa não significa a escolha de um paradigma de investigação; no entanto, a adoção de um paradigma investigativo pode *propor* o estudo de caso como formato apropriado à interpretação da ação no contexto organizacional da escola” (SARMENTO, 2003a, p. 140).

Nesta linha metodológica ingressam alguns elementos inspirados na orientação etnográfica; esses elementos metodológicos têm a ver com a permanência prolongada na organização ou contexto estudado de forma que o pesquisador possa recolher os dados suficientes a partir da observação participante, os diários de campo e as entrevistas. Com o interesse pelos detalhes, os acontecimentos, os pormenores, as atitudes dos componentes desse contexto; com a produção de um “relato enraizado nos aspectos significativos do contexto estudado” (SARMENTO, 2003a, p.153), estruturando progressivamente o conhecimento obtido; com a apresentação final do trabalho, conciliando criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceitualização teórica.

Segundo Stake (2010), estudamos um caso quando representa uma situação especial em si mesmo. No estudo de caso se busca o detalhe da interação com seus contextos, destacando as diferenças sutis, a sequência dos acontecimentos em seu contexto e a globalidade das situações pessoais. Assim, foi realizada esta pesquisa que atende o seu objetivo e a necessidade da escola onde a situação social é a própria escola, visando à compreensão dos fenômenos enfocados e valorizando a reflexão sobre os fatos observados.

Nesta investigação o estudo de caso se constituiu numa metodologia capaz de acompanhar e proporcionar detalhes sobre os processos de inserção da música na escola, identificando o modo como uma instituição se adapta a uma nova situação, atravessando por etapas de inovação e desenvolvimento (BELL, 2008). Resumindo, o caso aqui apresentado representa uma situação que precisa ser estudada para o seu melhor entendimento, para uma maior compreensão das interações e teias de significados compartilhados pelos seus atores que configuram a lógica dessa instituição, o *ethos* cultural da escola. Ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa a minha imersão no ambiente escolar foi contínua e prolongada precisando recorrer às várias fontes de dados e técnicas diversificadas, desde um duplo posicionamento: o de professora e o de pesquisadora.

4.1.2 O OLHAR COMO PROFESSORA E PESQUISADORA

O investigador de casos desempenha funções diferentes e escolhe como se devem desenvolver, entre elas, aquelas do professor, observador, avaliador, participante, entrevistador, leitor, narrador e defensor (STAKE, 2010), tomando decisões sobre a importância de cada uma no contexto da sua pesquisa. De acordo com Stake (2010), o pesquisador, de forma deliberada ou por intuição, desenvolve diferentes funções de acordo com tipo de pesquisa e ao seu posicionamento. Nesse sentido, as funções do investigador irão se delineando ao longo do

processo de elaboração e escrita do trabalho. Por sua vez, essas escolhas podem estar relacionadas a determinadas questões, entre elas, até que ponto participar pessoalmente no desenvolvimento do caso? Ser observador, avaliador, analista ou crítico? Até que ponto se pode facilitar as interpretações sobre o caso? Até que ponto defender uma postura e contá-la como história ou não?

Para Stake, “talvez a decisão mais importante seja aquela que se refere à medida que um pesquisador será ele mesmo²⁶” (STAKE, 2010, p. 92, tradução minha). Os alcances e limites da pesquisa serão estabelecidos de acordo com o posicionamento do pesquisador em relação a sua função. Esse jogo inicial de ajustes e adaptações entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, será indiscutivelmente necessário para estabelecer a sua base num terreno construído pela busca teórica e a intuição. Uma intuição que permita lidar com os problemas atuais da educação musical, conciliando a teoria com a prática e as necessidades reais de sala de aula com as temáticas ideais a serem estudadas. Neste caso, a necessidade real é saber como colocar na prática uma situação ideal constituída pela implementação da Lei, para conseqüentemente, aprender a lidar com determinados processos de mudanças que atingem à comunidade educativa, movimentando todas as suas partes, diretamente ou indiretamente envolvidas nesse processo. Sendo assim, neste estudo a minha função atravessou por variadas maneiras de dialogar com o caso, por vezes desde o olhar da professora e outras desde o posicionamento da pesquisadora, de um modo articulado, como anteriormente foi mencionado.

Para a compreensão dos efeitos da inserção da educação musical nos diferentes espaços da escola e seu entorno, o livro *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida* (STECANELLA, 2010) se constitui em um texto que, desde a sua construção metodológica, oferece uma visão inovadora do cotidiano do aluno a partir da descrição dos diários de campo que vão estabelecendo a denominada “sinfonia de narrativas”, com as quais a autora trabalha e a partir das quais se entrecruzam as experiências vividas dentro e fora do contexto escolar, tecendo caminhos no dia a dia dos jovens. O conceito de “efeito-espelho” utilizado por Stecanella oferece um novo olhar sobre os efeitos ou “ecos” que as experiências relatadas a partir das narrativas dos alunos entrevistados provocam, gerando ações e movimentos no interior da organização escolar, “os flashes do cotidiano desses jovens me permitiram ver por entre as guarnições da janela da minha sala de aula o mundo lá de fora, trazido aqui para dentro, pelas ondas dos sons das suas palavras, mesmo quando essas se pronunciam no silêncio” (STECANELLA, 2010, p. 341).

Através das palavras dos jovens, no contexto desta pesquisa, procura-se compreender o “efeito-espelho” da situação da música na escola perante a sua inserção no convívio escolar e,

²⁶ No original: “Tal vez la decisión más importante sea aquella que se refiere a la medida en que un investigador será él mismo”. (STAKE, 2010, p. 92)

desde essa dupla função (professora [e] pesquisadora), oferecer um espaço para a troca de experiências, inquietudes, exigências e expectativas que os jovens trazem ao falar da música na escola. Acreditando que essa troca permitiria uma maior compreensão e abertura às mudanças dentro da organização da música no contexto escolar, me dediquei a escutar e observar os alunos, dentro e fora da sala de música, com o intuito de captar o que eles diziam através das suas ações:

No intervalo...

Entre uma turma e a outra nas aulas de música, percebi que as turmas que estavam ainda no recreio começaram a formar pequenos grupos. Uns jogavam bola, outros simplesmente conversavam sentados nos bancos do pátio ou caminhando e outro grupo menor fez uma roda de improvisação, todos em pé, um com um violão, outro com um pandeiro, no meio do pátio... Dava para enxergar desde o quarto andar. O violão acompanhava enquanto os outros (alunos de diferentes turmas do ensino médio) cantavam improvisando letras ao ritmo do rap, reggae, pagode, e outros... Não conseguia ouvir direito, mas a cena foi esclarecedora. Mais tarde eles me contaram sobre a iniciativa, fizeram uma pequena demonstração na aula de música que tiveram após o recreio e disseram: -“vamos instalar isto nos intervalos”. No final do último período de aula, nesse mesmo dia, três alunos do terceiro ano, quando todos já tinham saído, começaram a formar um pequeno grupo. Pediram pra eu escolher o assunto e assim eles poder fazer o improviso. Eu falei: -“criatividade”. Isso deu origem a dez minutos de puro improviso. Violão, voz, batuque na mesa em perfeita harmonia e rima... uma experiência que, como todo improviso, se transforma numa coisa efêmera e única. (Diário de campo, quarta - feira 24 de Agosto, 2011)

Conjuntamente, os trabalhos de Salgueiro (1998), Rabitti (1999) e Vasconcelos (2005), oferecem diferentes perspectivas de análise da realidade escolar através do olhar das próprias protagonistas: professoras que observam os acontecimentos construindo percursos investigativos reveladores na área de educação. Assim como as autoras mencionadas, a minha função foi buscar os significados e imagens que iam aparecendo no cotidiano escolar tentando progressivamente estruturar o conhecimento obtido, de tal modo que o processo de imersão resultasse da “construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados, concomitante afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses” (SARMENTO, 2003a, p.153). Sendo assim, o processo analítico dos dados se baseia na comparação e constatação deles.

O modo de investigação relaciona-se com o método utilizado para recolha, análise e tratamento da informação. Esse método estabelece naturalmente uma correspondência direta com as técnicas para a coleta de dados, sendo uma das mais enriquecedoras aquela que provem das chamadas *conversas informais*, espontâneas, não pré-estabelecidas, que oferecem uma aproximação do pesquisador com o seu campo e seus atores.

No corredor...

Acabou a aula de música de um dos grupos da educação infantil. São 15 horas e já se passaram mais de dez minutos e o próximo grupo ainda não chegou. Espero um pouco mais. Como o tempo passa e a hora de música também, decidi descer em busca da turma. Finalmente encontrei alguém, no corredor que dava para a sala do vídeo grande (do segundo andar). Lá estava Daniela, a supervisora de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Junto a ela a professora do TB (a turma das crianças

de cinco anos). Perguntei se ela sabia o que tinha acontecido com o meu grupo. Respondeu: -“ah... esquecemos-nos de te avisar! Estão dispensados porque estamos preparando a festa de pijamas. Eles voltarão mais tarde e ficarão a noite toda na escola, por isso saíram mais cedo hoje”. Respondi: -“Ok, tudo bem, posso ajudar em algo?”. Ela, desde a escadinha tentando pendurar os balões no teto, continuou dizendo: -“Ah, sim! quero falar contigo uma coisa, porque me esqueci disso na entrevista que tivemos.” -“Ótimo, te escuto... queres falar agora?”, respondi. Desceu e continuou: -“Sim, gostaria acrescentar algumas coisas na minha fala: porque a música colabora no desenvolvimento da autoestima e da confiança sobre si mesmo, não é? Percebi que as alunas do coral desenvolveram emocionalmente a autoconfiança em relação às outras disciplinas, melhorando nas notas, na expressividade, na comunicação, por exemplo, o caso da Sofia e da Estefani. Acho que deverias incluir isso também, é muito importante, é por isso também que a música está hoje entre nós”. Eu fiquei escutando atentamente enquanto tentava escrever textualmente as suas palavras na caderneta. Agradei e fui embora pensando naquilo que tinha acontecido. (Diário de campo, sexta-feira 28 de Outubro, 2011)

O cruzamento da informação recolhida a partir das variadas técnicas permite realizar a *triangulação*, (YIN, 2005; RICHARDSON, 1994) termo utilizado para analisar as várias vozes escutadas que dão origem a uma infinidade de variantes e gamas de “cores” extraídas dos diversos “ângulos de abordagem”. Richardson (1994), prefere falar de *cristalização* ao referir-se às múltiplas visões sobre uma mesma realidade uma vez que “o cristal combina a simetria e a substância numa variedade infinita de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem” (p.75).

A *cristalização* se torna especialmente importante no estudo de caso dado que “o cruzamento de informação permite explicar o que eventualmente não converge a partir de outras fontes ou ângulos de visão [...] permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir” (SARMENTO, 2003a, p. 157).

No presente estudo, a realização de uma triangulação ou cruzamento de dados se encaixa fundamentalmente a partir das necessidades intrínsecas do trabalho, que envolve processos de confrontação e constatação das informações obtidas por meio de variadas e múltiplas fontes.

4.2 A INSERÇÃO NO CAMPO

Conforme Bresler e Stake (1991), a pesquisa qualitativa em educação musical adquire determinadas características que definem o seu caráter holístico, empírico, descritivo ou interpretativo, entre outros, a partir da forma de se aproximar ao campo. Neste estudo, essas características irão constituindo e tecendo as relações entre os dados que o campo oferece e as construções que vão gerando conhecimento.

4.2.1 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA

A escola, assim como qualquer outro sistema social, é um espaço difícil de descrever e de pensar. Segundo Bourdieu (2011) é preciso substituir imagens simplistas por uma representação mais complexa dessa realidade na qual a escola está inserida. O que a escola representa, neste caso em particular, é a soma de diferentes expressões sobre uma mesma realidade, assim, procura-se “descrever e pensar” a escola como um conjunto, um todo no qual convivem pessoas que se aproximam e se separam, seja no conflito, na confrontação, na compreensão ou no compromisso mútuo.

Essas diferentes expressões são organizadas pelo conjunto de entrevistas, as quais representam olhares e percepções da realidade dentro da escola, sendo cada entrevista construída como um corpo único, suscetível à confrontação e comparação, com o objetivo de trazer à luz a representatividade do caso estudado. Conjuntamente às entrevistas, os diários e as observações vão tecendo as redes de dados e percepções sobre a realidade estudada, permitindo confrontar, comparar e estabelecer relações dentro de um todo. É a partir dessas relações que o pesquisador consegue mergulhar no cotidiano dos sujeitos e fazer com que o campo, neste caso a escola, se transforme numa inesgotável fonte de dados.

Como mencionado, a comunidade escolar é constituída pelos diferentes espaços escolares ou setores entendidos como elementos inseparáveis de um todo, os quais oportunizam a imersão no campo desde diferentes olhares e percepções do ambiente escolar. Por tal motivo, foi necessário estabelecer contato direto com cada uma das partes que conformam a vida escolar distinguindo, entre elas, o aspecto institucional da escola (considerando dentro dele à equipe diretiva e os professores), o aspecto pedagógico (visto como as interações e resultados da relação professora/pesquisadora e alunos) e o aspecto social (formado pelas interações entre escola, famílias, funcionários e pessoas do bairro).

A organização e distribuição dos tempos ao longo da pesquisa foram destinadas em grande parte às observações e entrevistas com alunos, professores, famílias, equipe diretiva, funcionários e comunidade em geral. Paralelamente, foram realizadas outras técnicas de coleta de dados que incluíam diários de campo, notas de campo e notas de memorial. Essas técnicas foram complementadas com fotografias e vídeos a fim de captar as distribuições espaciais, gestos e posturas dos participantes, especialmente utilizada com os grupos de alunos envolvidos nesta pesquisa e em situações de eventos comunitários ou apresentações musicais. O registro fotográfico auxiliou no momento de documentar os locais/lugares onde surgiam dados relevantes para os fins da pesquisa, como por exemplo, nos recreios, nos cantos do pátio, embaixo da

escadaria, no bar, nas festas e comemorações escolares, na preparação para algum evento, dentre outros.

4.2.2 INVESTIGAR O ENSINO DE MÚSICA

O ensino de arte na escola investigada esteve presente desde o início das suas atividades, em 1953, com a implementação do componente artes na matriz curricular, voltada ao ensino das artes visuais, no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio. Na década de 90, foi incluído o ensino de teatro como componente curricular com professor especializado. Paralelamente, a música foi sendo inserida com atividades de coral e com a formação da Banda Marcial da escola, vencedora de prêmios estaduais, regionais e nacionais, reconhecida dentro da sua comunidade como uma valiosa oportunidade de desenvolvimento artístico dos alunos. Tais atividades incluíram a música dentro do convívio escolar por quase vinte anos. Em 1994, a Banda Marcial se dissolveu e com ela todas as atividades de ensino técnico-musical de instrumento e regência que o colégio proporcionava para os seus alunos em horários extraclasse.

Diante deste panorama as artes, nessa escola, foram sempre valorizadas conquistando espaços e tempos significativos para a comunidade escolar, alguns deles perdidos e outros mantidos ao longo da sua trajetória. Desta forma, a Lei pode constituir-se simplesmente numa justificativa para implementar um desejo antigo da instituição: tornar a música um componente curricular.

Em 2010 o colégio iniciou o processo de cumprimento da Lei 11.769/08. Um árduo trabalho estava prestes a começar e as expectativas eram muitas, pois toda a escola encontrava-se numa situação de mudança e transformação geral, com a chegada dos novos diretores do colégio, a renovação da equipe diretiva e a contratação de novos professores para os diversos níveis de ensino. A partir desse momento a coordenação da escola foi além do previsto na Lei, pois pensou na possibilidade de oferecer a todos seus alunos o ensino de música, inserindo esta nova proposta de forma progressiva e gradual, atingindo inicialmente algumas turmas. O processo começou com a procura de um professor especializado na área, capacitado para encaminhar o projeto idealizado pela escola e com as competências necessárias para executar e supervisionar a inclusão da música.

Para compreender qual foi o meu lugar nessa fase de implementação da Lei e quais elementos foram necessários para constituir o meu perfil de educadora musical inserida numa realidade nova e desconhecida, precisei indagar e mergulhar no meu passado para poder tecer o presente. Os saberes necessários à prática docente, construídos ao longo de uma trajetória de 19

anos, me auxiliaram na tarefa de iniciar de zero a construção dos espaços da música na escola.

Lembrando Josso (2010):

a formação resulta de um processo que justapõe ou articula experiências de vida. Essas experiências são atividades específicas, encontros ou relações, situações e acontecimentos emocionalmente fortes que constituem pretextos de aprendizagens e não existe regra que permita associar certas vivências com certas aprendizagens. (JOSSO, 2010, p.313)

As “recordações” têm ligação direta com o trabalho de reconstrução do meu passado e compreensão do meu presente:

No caminho de reconstrução lembro que ao longo dos primeiros contatos com a música, na minha infância, tive também a possibilidade de tocar o violão e foi esse instrumento que me aproximou ao estudo acadêmico da música. Após o quarto ano aprovado da escola primária ingressei, com nove anos, no Conservatório Superior de Música “Manuel de Falla” de Buenos Aires, ali comecei a minha formação musical formal. Foi assim que a minha vocação e a profissão começaram a entrelaçar-se até o último dos dez anos do conservatório quando me formei como “maestra”²⁷ de Educação Musical em 1996 e dois anos depois como professora, titulação que me permitiria exercer a docência na educação básica argentina. Paralelamente à formação pedagógica do conservatório optei pela formação instrumental, começando com o violão clássico e depois com a flauta transversal. Como instrumentos de formação didática inicialmente passaram a fazer parte o piano e a flauta doce durante os primeiros cinco anos de estudos. Assim, a formação musical foi sempre acompanhada pela pedagógica, deste modo, disciplinas como harmonia, contraponto, composição, acústica e electroacústica, música de câmara, prática coral, história e estética da música, filosofia, entre outras; compartilhavam tempos e espaços com a pedagogia, história das artes, psicologia, regência, planejamento, didática e práticas pedagógicas. (nota de memorial).

Revisando a própria trajetória aparecem dados que hoje se relacionam intimamente com o foco desta pesquisa. Essa dupla formação me permitiu desenvolver projetos e propostas de ensino musical que contemplavam o olhar pedagógico-musical e as práticas instrumentais dentro da escola:

a primeira experiência escolar como professora de música, em 1995, ofereceu as bases para ingressar nas diferentes realidades educativas construindo o meu modo de ensinar e aprender música, criando e recriando modos de fazer música na escola, colocando em prática as aprendizagens que a própria experiência ia me oferecendo. Algumas dessas experiências se traduziram em apostilas, materiais didáticos e cancionários que foram surgindo um pouco por necessidade e também como consequência das práticas de fazer música nas escolas onde eram criados e desenvolvidos, junto aos alunos, esses materiais. (nota de memorial)

Em perspectiva com o meu passado, as situações de ensino musical desenvolvidas na atual realidade educativa, foram colocadas em prática graças à possibilidade de construir essa realidade nova a partir da bagagem de outras experiências e formações como professora e pesquisadora. Precisei avançar nesta dupla formação ingressando no campo da pesquisa em educação musical e didática da música:

²⁷ Termo utilizado em espanhol para definir o cargo de professor de ensino fundamental ou “escuela primaria” do sistema educativo argentino.

a realização do mestrado em Buenos Aires surgiu como uma necessidade de continuar com os estudos na área. Sob a direção da Dra. Ana Lucia Frega, a densa formação sobre fundamentos, semiótica, didática, planejamento e pesquisa em educação musical, foram o alicerce do desenvolvimento posterior da prática docente nesta nova realidade, cultural e musicalmente falando. A minha dissertação foi realizada em uma escola pública de Buenos Aires na qual eu atuava há quatro anos [o mesmo tempo de atuação na escola do presente trabalho], uma vez mais o foco era o ambiente escolar e as experiências musicais dentro dele. (Nota de memorial)

Continuando com o desenvolvimento deste estudo, após a fase inicial, foi necessário fazer uma análise da situação e descobrir quais seriam os aspectos mais relevantes a serem considerados nesse processo de inserção. Assim, foram delineadas as necessidades e os requerimentos da instituição educativa em função do novo componente curricular intitulado: Educação Musical. Carga horária, anos e séries atingidos, quantidade de alunos por turmas, conteúdos, planos de estudos, espaço físico, recursos e materiais foram, entre outros, os assuntos abordados antes do início do ano escolar de 2010.

Nesta época, foi realizado por mim um esboço do projeto de educação musical que depois seria elaborado em profundidade a partir das primeiras reuniões junto a todo o corpo docente do colégio. Nessas reuniões se fixaram as metas do ano escolar e se construíram os planejamentos por áreas disciplinares. Na área artística, a partir desse ano, começaram a trabalhar em equipe pela primeira vez as artes visuais, o teatro e a música como áreas de conhecimento independentes e articuladas.

A partir desse momento, tomei contato com as primeiras dificuldades do processo de inserção da música na escola, pois esse processo envolvia mudanças estruturais e econômicas importantes, mas ao mesmo tempo se mostraram quais seriam as potencialidades desse movimento, tanto para a escola, os alunos e famílias quanto para mim, professora encarregada de construir esse cenário. Por tal motivo o apoio de toda a comunidade escolar e a credibilidade no projeto foram elementos essenciais para o desenvolvimento do mesmo.

O resultado desse movimento agregador da música na escola provocou uma resposta quase imediata frente à presença do ensino musical no ambiente escolar. Além da música como componente curricular obrigatório nas sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental, nas seis turmas entre o turno da manhã e da tarde, começaram a se desenvolver outras atividades, tais como: as oficinas de teclado e flauta doce e a criação de um coral infanto-juvenil, o Coral Palotino. Essas atividades foram projetadas e desenvolvidas dentro do espaço escolar, sendo o coral uma atividade idealizada pela equipe diretiva da escola e oferecida aos alunos a partir do segundo ano do Ensino Fundamental.

Para efetivar a inserção da música na escola, foi preciso atravessar por processos de adaptação e revisão. Um desses processos estava diretamente relacionado com a revisão do projeto pedagógico da escola, para que a música fosse contemplada cumprindo a legislação

vigente e fazendo parte real e ativa da proposta da escola. Conforme Figueiredo (2011), “os sistemas educacionais estabelecerão de que forma a música fará parte do currículo [...] Há sistemas educacionais que estabeleceram a música em algumas séries da escola, alternando com outras linguagens artísticas; há sistemas que incluíram a disciplina música em seus currículos”. Estamos num momento de transição, onde projetos alternativos serão implementados para a construção gradativa e consistente do espaço da música no currículo escolar. No caso desta Escola, esse processo de inserção encontrava-se em plena etapa de elaboração; por tal motivo, considerei fundamental o desenvolvimento desta pesquisa para oferecer as ferramentas necessárias à elaboração do projeto pedagógico escolar.

4.2.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi organizada em cinco etapas, a saber: delineamento da pesquisa e apresentação do projeto preliminar à instituição; autorização para realização da pesquisa e apresentação do projeto de pesquisa final; implantação da pesquisa e fase inicial de coleta de dados; análises dos dados parciais e segunda fase de coleta de dados.

Durante a fase do delineamento da pesquisa, de agosto a dezembro de 2010, foi realizada a apresentação preliminar da proposta à escola. Após esse primeiro passo, foi entregue a carta de autorização para a realização da pesquisa junto com o projeto (ver Apêndices 1 e 2), no qual foi necessário realizar um ajuste, contemplando algumas mudanças na elaboração das estratégias e procedimentos a serem adotadas no estudo. Já na fase de implantação da pesquisa, de março a dezembro de 2011, continuei com a realização de entrevistas aos diferentes atores responsáveis pela inserção da música no colégio, a própria imersão da professora na sala de aula nessa dupla função, a observação das aulas, as entrevistas com os alunos e o registro (escrito, áudio, visual) de experiências e situações diversificadas com a música dentro do ambiente escolar. A fase de análise parcial dos dados da pesquisa, de janeiro a agosto de 2012, compreendeu uma primeira instância que constou de um trabalho individual para posteriormente ingressar na fase do retorno ao campo com a divulgação dos resultados parciais da pesquisa, fase que foi desenvolvida no decorrer do ano 2012.

Quadro 4: Etapas da pesquisa

Tarefas	Prazos				
	2010	2011	2012	2013	2014
Delineamento da pesquisa e apresentação do projeto preliminar à instituição	■				
Autorização para realização da pesquisa e apresentação do projeto		■			
Implantação da pesquisa e fase inicial de coleta de dados		■	■		
Análises dos dados parciais			■		
Divulgação dos dados parciais				■	
Segunda fase de coleta de dados				■	

4.2.3.1 A apresentação do projeto de pesquisa a equipe diretiva

Em agosto de 2010, apresentei o projeto de pesquisa à instituição. Nesse momento foram delineados os percursos investigativos pelos quais atravessaria o meu trabalho dentro do ambiente escolar nessa dupla função de professora e pesquisadora. Foi entregue o projeto com os principais passos da pesquisa, os quais consistiam em:

- a) estudar as linhas de ação desenvolvidas pela instituição para a inserção da música como componente curricular obrigatório, analisando o contexto educativo e avaliando o alcance das propostas educativo-musicais na comunidade em geral;
- b) realizar a observação participante no componente de educação musical como professora de música das turmas envolvidas na pesquisa, de março a dezembro de 2010, 2011 e 2012, paralelamente ao desenvolvimento das entrevistas com a equipe diretiva, professores, alunos, famílias, funcionários e comunidade em geral (ao longo dos anos 2011 e 2012);
- c) analisar os dados obtidos a partir dos documentos e materiais institucionais estudados, das experiências realizadas em sala de aula, das entrevistas com as diferentes partes da comunidade escolar e com os grupos focais, ao mesmo tempo em que foram elaborados os diários de campo ao observar o desenvolvimento desse processo de inserção no contexto geral;
- d) voltar a campo, dando retorno à instituição, à comunidade escolar e o seu entorno, fase paralela à escrita da tese.

A equipe diretiva da escola abraçou a iniciativa desde o começo, abrindo possibilidades e oferecendo espaços/tempos para os processos investigativos antes mencionados, demonstrando o reconhecimento e valorização da pesquisa. A carta de autorização para desenvolver a pesquisa (ver Apêndice 3), foi apresentada e recebida pela equipe diretiva e pedagógica do colégio para começar a implantar o projeto.

4.2.3.2 O acesso a campo

A pesquisa iniciou-se com a minha inserção como professora na instituição, pois desde o começo a intenção foi procurar elementos para definir com uma maior profundidade quais seriam o objeto e a meta do meu trabalho na escola. A primeira aproximação com o campo, de fevereiro a dezembro de 2010, foi realizada por meio das aulas de educação musical nas turmas: 71, 72, 73, 81, 82 e 83 (sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental). Turmas com as quais foi necessário estabelecer os fundamentos do trabalho da música na escola e entender os questionamentos dos

próprios alunos, explorando um modo diferente de fazer música na escola, lidando com conflitos e superações no caminho de construção do conceito de educação musical como componente curricular na escola.

Posteriormente, por meio das oficinas de instrumentos, teclado e flauta doce, e a criação do coral a partir do mês de junho de 2010, a função da música na escola e o seu lugar nesse contexto foi tomando outras dimensões. Foi observado, a partir dessas mudanças, o envolvimento da comunidade com a presença da música na escola, por parte de alunos, pais e professores.

De fevereiro a dezembro de 2011, foi instaurado o espaço da música nas aulas de educação musical para as turmas da Educação Infantil, com alunos de três, quatro e cinco anos e, a partir do ano 2012, com alunos de dois anos de idade junto aos de três, e também para os primeiros anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, a partir do ano 2012 acrescentando o 5º ano ao novo sistema de ensino de nove anos, como atividade obrigatória com um período por semana para cada turma de ambos os níveis. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foi instalada a modalidade com laboratórios de música dentro do componente Artes, organizadas por trimestres, com um período por semana para cada uma das turmas atingidas.

Quadro 5: O passo a passo da inserção da música na escola

Modalidades	Prazos		
	2010	2011	2012
Aulas de Educação Musical (7º e 8º séries do Ensino Fundamental)			
Oficinas de instrumentos (flauta doce e teclado)			
Coral			
Aulas de Educação Musical na Educação Infantil e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental			
Laboratórios de música nos anos finais do Ens. Fund. e no Ens. Médio (no componente Artes)			
Laboratórios de música a partir da 6ª série e aulas de música até o 5º ano do Ens. Fund.			

Nesse primeiro momento de acesso ao campo, muitas adaptações e readaptações foram necessárias, tanto estruturais - organizacionais, quanto pessoais - internas; dentro de sala de aula em relação direta com os alunos e também do lado de fora ao entrar em contato com a comunidade educativa no cotidiano da escola.

4.3 A COLETA DE DADOS: MERGULHANDO NO CAMPO

A entrevista semiestruturada e a observação participante constituíram-se como as principais ferramentas na obtenção de dados. A primeira foi realizada ainda com cada um dos elementos da comunidade educativa, sejam estes: professores, equipe diretiva, famílias, funcionários e pessoas do bairro (ver Apêndice 4) o modelo do Termo de consentimento

informado, livre e esclarecido); a observação participante foi utilizada paralelamente a uma terceira técnica desenvolvida com grupos focais, técnica aplicada às turmas de alunos que transitaram pela experiência do ensino musical dentro da escola, considerando relevante para este estudo envolver as turmas dos dois primeiros anos de inserção da música no currículo, anos 2010 e 2011 respectivamente (sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental).

Neste formato o objetivo da pesquisa centra-se na “compreensão do social, e o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre” (ZAGO, 2003, p.296). Consequentemente, o número de entrevistas desenvolvidas com cada uma das partes envolvidas nesse processo é um *falso problema*, pois, como observa Zago, “ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas [...] Se o que nos interessa é a representatividade [...] precisamos ‘fazer entrevistas que cubram todo o leque do meio pesquisado’” (p.297). Assim, as escolhas do método, das técnicas utilizadas para a coleta de dados e os critérios de seleção dos participantes, se relacionam intrinsecamente aos fins desta pesquisa.

Como mencionado, os diários de campo e o memorial, também fizeram parte dos recursos selecionados para a coleta de dados, permitindo uma compreensão da situação ainda mais completa e articulada com a realidade escolar. A observação participante, as entrevistas semiestruturadas, juntamente aos diálogos informais se constituem em fontes de dados sumamente importantes para a elaboração dos diários de campo, considerados como um espaço para “contar uma realidade” através dos olhos do pesquisador.

Cabe destacar que, as entrevistas e a observação são consideradas recursos inseparáveis dentro de uma relação de complementaridade contínua ao longo do percurso investigativo. Essa complementaridade foi dada também pela escolha do método e as características do campo estudado.

Quadro 6: Técnicas de coleta de dados e grupos alvos

Técnicas \ Grupo alvo	Equipe diretiva	Professores	Alunos	Famílias	Bairro	Funcionários
Observação participante						
Diários de campo, notas e memorial.						
Entrevistas						
Grupos Focais						

Na abordagem qualitativa do estudo de caso, as entrevistas se constituem instrumentos centrais da pesquisa. Foi escolhida a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados com alguns setores da escola e com o entorno escolar. Para compreender os elementos característicos da entrevista semiestruturada cabe citar a definição de Zago (2003) ao referir-se à *entrevista compreensiva* como sinônimo de entrevista semiestruturada ou semidiretiva, a qual permite “a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas

diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (p.295). De acordo com esta postura metodológica, a entrevista compreensiva define um modo de fazer pesquisa e de aproximação ao campo.

Segundo Flick (2009), este formato se constitui a partir de três tipos de perguntas: as questões abertas, as direcionadas e as confrontativas. Nesse sentido, as entrevistas utilizadas com os diretores, professores, famílias e funcionários (ver Apêndices 7 a 12) contêm tópicos comuns com perguntas mais amplas e gerais em relação à inserção da música na escola, para depois ingressar no campo específico de cada setor. As entrevistas realizadas no âmbito do bairro também estão organizadas por tópicos, na procura de dados que revelem de que maneira a inserção da música nesta escola atinge direta ou indiretamente ao contexto social e como ela é vivenciada pelo entorno.

O caráter flexível da entrevista semiestruturada “possibilita correções, esclarecimentos e outras adaptações que contribuem para a melhor compreensão do discurso dos entrevistados” (PEREIRA e COSTA, 2008, p.182), assim, o formato deste tipo de entrevista me permitiu estabelecer uma ordem interna, não totalmente rígida na sequência das perguntas para dar lugar a intervenções *fora do roteiro*, as quais muitas vezes se constituíram em verdadeiras fontes de dados relevantes e originadores de novos interrogantes.

O objetivo é compreender o que os sujeitos pensam sobre a inserção da música na escola, como eles vivem e veem esse processo e quais são as possibilidades e limitações que essa situação oferece. Nesse sentido, pensei numa formulação aberta das questões com o intuito de proporcionar um espaço de troca no qual cada participante pudesse exprimir o seu pensamento desde a sua própria experiência, a partir de uma comunicação “não violenta”, a qual se estabelece pela proximidade social e a familiaridade entre o pesquisador e o entrevistado (BOURDIEU, 2011), condições que asseguram uma comunicação flexível, de partilha e troca, e que permitem um envolvimento de uma forma mais completa com os participantes.

O local escolhido para as entrevistas foi variando em função das necessidades dos próprios entrevistados, em alguns casos foram realizados encontros na sala de música, na sala da direção, na sala do SOE, no laboratório de aprendizagem e até no endereço particular do próprio entrevistado, como no caso da coordenadora pedagógica que fez parte do início da inserção da música no colégio durante o ano 2010, mas que não trabalha mais na instituição. Com foco na viabilidade, na fase de coleta de dados através das entrevistas, buscou-se flexibilidade e adaptação para o desenvolvimento desta etapa.

As entrevistas foram realizadas durante o processo inicial de inserção, entre os anos 2011, 2012 e início de 2013. Os primeiros grupos de entrevistados foram: a equipe diretiva, professores seguindo, na sequência, as famílias, os funcionários e, por fim, as pessoas do bairro. Cada etapa das entrevistas foi planejada em função das necessidades e possibilidades de cada entrevistado, ocasionando, em alguns casos, entrevistas paralelas com diferentes setores da escola, devido aos ajustes e reorganizações provocados por determinados eventos inerentes ao trabalho de campo:

Quadro 7: Número de entrevistas realizadas dentro de cada categoria

Grupos alvos	Nº de entrevistas	Nº de pessoas
Equipe diretiva	8	8
Professores	8	8
Pessoas do bairro	7	7
Funcionários	7	7
Famílias	6	6
TOTAL	36	36

Com os alunos, foram feitos dois momentos de discussão com grupos focais, sendo que cada grupo, foi composto de 9 e 5 alunos respectivamente:

Quadro 8: Número de entrevistas e grupos focais

Grupos alvos	Discussões	Nº de pessoas
Grupos focais	2	14

Os motivos que me levaram a optar por esta quantidade consistente de entrevistados foi, principalmente, a necessidade de ouvir todas as vozes envolvidas no processo, a busca por uma visão abrangente da realidade, necessária para a compreensão da escola como um todo e, finalmente, o interesse de olhar para a escola como um caso e fazer deste estudo uma pesquisa compreensiva da realidade em sua totalidade e não com uma visão fragmentada.

Alguns tópicos que surgiram a partir dos roteiros desenvolvidos com a equipe diretiva (oito participantes entre diretores, coordenadores e supervisores), estavam relacionados com as estratégias e a função da inserção da música na escola, as linhas de ação para o seu sustento, o impacto na comunidade e os possíveis resultados desse processo.

Com os professores (oito participantes dentre os vários componentes curriculares que tinham como alunos os mesmos alunos participantes das discussões com grupos focais), os tópicos desenvolvidos centraram-se na observação das estratégias da inserção da música na escola por parte da equipe diretiva, currículo de música, efeitos da presença da música na escola, impacto na comunidade, contribuições para o professor e o aluno.

As entrevistas realizadas com as pessoas do bairro (sete participantes entre donos de lojas, bares, creches e outros setores próximos à escola), com os funcionários da escola (sete participantes, entre eles, monitores, encarregados da limpeza e pessoal de manutenção) e com as famílias (seis participantes entre pais e mães pertencentes ao GAPP), ofereceram dados que auxiliaram posteriormente no cruzamento com as respostas dos outros grupos de participantes.

A entrevista “pode ser considerada como um exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (BOURDIEU, 2011, p. 704). Nessa confrontação contínua das experiências e reflexões dos participantes das entrevistas, foi-se dando forma ao método, um método em construção, pois a partir de algumas respostas foi surgindo a necessidade de realizar mudanças no modo de ver as situações e as pessoas, procurando desenvolver novas entrevistas, aprofundando em questões que talvez antes não fossem consideradas relevantes para o foco da pesquisa.

Conforme Sarmiento (2003), “a realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio” (p.163). Esses espaços de silêncio permitem, conjuntamente com as denominadas “entrelinhas”, o contato com a subjetividade do entrevistado, o não dito nas conversas, aquilo que somente é expresso através de gestos ou, de fato, com silêncio. Pode ser uma oportunidade para o entrevistado falar de si, se explicar, se comunicar. O pesquisador deve colocar em prática uma “escuta ativa e metódica” que o aproxima ao que Bourdieu denomina *exercício espiritual*, um processo construído por trocas nas quais convergem respostas espontâneas e autênticas. Uma ferramenta com a qual o pesquisador aprende a escutar.

4.3.1 AS ENTREVISTAS COM A EQUIPE DIRETIVA

Na construção das entrevistas específicas para a equipe diretiva, foi necessário pensar em um formato adaptado aos diferentes níveis e hierarquias dentro da mesma equipe, pois as respostas sobre estratégias e tomadas de decisões só poderiam ser respondidas pelos diretores e não pelos supervisores, embora eles formem parte da mesma equipe.

Com o intuito de contemplar algumas questões que envolvem as linhas de ação adotadas para a inserção da música, a avaliação do processo, as expectativas e orientações, entre outras categorias, o modelo de entrevista da equipe diretiva teve que ser reorganizado e separado em dois roteiros; um roteiro contendo a totalidade das questões e outro reduzido dirigido aos membros da equipe diretiva que não fizeram parte das tomadas de decisão que tiveram relação

direta com a inserção da música no ambiente escolar, mas que participaram ao longo dos vários momentos e instâncias do processo. Todas as entrevistas foram desenvolvidas no ambiente escolar, na sala de música, na sala do diretor geral e na sala da coordenadora pedagógica.

A utilização de dois roteiros diferenciados justifica-se pela necessidade de estabelecer hierarquias entre os responsáveis pela inserção da música na escola e os sustentadores desse processo, todos dentro de uma mesma equipe, mas com funções diferentes. Deste modo, as perguntas também deviam ser diferenciadas e focadas na perspectiva dessas pessoas:

quando nós assumimos a direção nova na escola a gente viu quão bacana era o trabalho, que na ocasião talvez não foi tão bem exposto para os alunos ou para a comunidade, da proposta da música dentro da escola. E a gente refletiu enquanto direção, assim [...] que era um desperdício a gente não aproveitar todo o talento e toda a dedicação que tu 'tava' mostrando e tantas coisas que estavam acontecendo, desafios... tanto na questão da disciplina, quanto na questão do reconhecimento da música como uma atividade escolar... mas a gente percebia o teu esforço e a tua vontade de fazer aquele trabalho acontecer. Então a gente pensou muito e perguntou-se porque como conteúdo e porque não posso colocar como uma disciplina dentro do currículo? Liberdade a gente tem, mas o nosso problema era o espaço de tempo... (Trecho extraído da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, 30 de Setembro, 2011)

Consequentemente, os assuntos que se iam construindo ao longo do roteiro de entrevista dirigida aos diretores e as coordenadoras pedagógicas, tinham relação direta com a ideia germinadora da inserção da música, as estratégias e linhas de ação, os conflitos e limitações, as vantagens e fortalezas da presença da música na escola. Numa segunda parte do roteiro, destinada aos outros componentes da equipe, entre eles, supervisoras e orientadoras educacionais, foram construídas questões relativas à presença da música na escola desde a sua inserção. Assim, as temáticas desenvolvidas têm a ver com a função da música na escola, a programação do componente, o seu sustento na instituição, o impacto observado, as expectativas, a avaliação parcial do processo, o futuro da música na escola e sua contribuição à comunidade. A partir das respostas dos responsáveis desse processo, envolvidos em diferentes momentos dessa inserção, foi possível estabelecer as diversas categorias de análises constituindo uma fonte de dados e recursos variados na compreensão da situação estudada.

4.3.2 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

As entrevistas com os professores foram estruturadas a partir de tópicos, da mesma forma em que foram planejadas as questões dirigidas à equipe diretiva. Algumas das questões encontram pontos em comum com os tópicos do roteiro de entrevista da equipe diretiva enquanto outras perguntas são específicas e centradas no olhar do professor dentro da escola, em relação aos seus próprios alunos relacionando-se com a música, à música como componente

curricular, como oficina e como conteúdo, à interação com o componente, e a presença da música no contexto escolar desde o olhar da comunidade. Assim sendo, as questões foram organizadas a partir dos seguintes assuntos: função da música na escola, conteúdos da educação musical, aspectos positivos e negativos da sua inserção, utilização da música na sua área de conhecimento, impactos na comunidade em geral, contribuições, expectativas e futuro da educação musical na instituição.

As entrevistas foram todas realizadas na sala de música da escola, tentando contemplar as necessidades de cada professor disposto a participar da pesquisa, combinando dias e horários disponíveis para o desenvolvimento das mesmas, o que por vezes, ocasionava reajustes na minha própria carga horária tendo que me adaptar à situação do momento. O critério de seleção dos professores participantes, foi se construindo a partir da realização das discussões com os grupos focais. A intenção foi estabelecer relações entre as falas dos alunos e os professores deles, fazendo inferências entre os dois grupos e procurando entrelaçar os diferentes olhares do mesmo processo. Alguns docentes, que não faziam parte daqueles que ministravam aula para os alunos dos grupos focais, interviram na construção deste trabalho disponibilizando-se para participar da pesquisa. Provavelmente, essa decisão pessoal nasceu da sua própria prática docente, pois através dos depoimentos, como no caso da professora de literatura, a música estava muito presente nos seus planejamentos e a vivência desse processo de inserção foi determinante e estimulador para a construção do seu próprio campo de conhecimento.

Para aproximar e compreender essas diferentes vozes através dos relatos dos professores colegas, precisei muitas vezes me adaptar às necessidades de cada um, por exemplo, contemplando o pedido de participar das entrevistas sem ter planejado o encontro; ou de repente, a partir de um comentário, ver de outra perspectiva o impacto que a presença da música provocava na escola, obrigando-me muitas vezes a repensar o meu “lugar”:

Escutando outras vozes

A professora acaba de entrar na sala de música onde eu estava pronta, na mesa esperando por ela. São 16 horas e hoje nos duas achamos um tempo livre para poder escutar e falar sem pressa. Esta é a terceira tentativa de entrevista, por causa de desencontros, ausências, enfim... era previsto. A professora deu uma olhada geral nas cadeiras, no tatame, nas lâminas ilustrativas e instrumentos espalhados pelos cantos. Ela diz: *-“que lindo tudo isto, colega, se respira outro ambiente aqui”*. A entrevista começou. A conversa com a professora de geografia foi além das minhas expectativas. Ela conseguiu enxergar tanto os aspectos positivos quanto os negativos em relação à presença da música aqui na escola. Não só desde a sua função de professora, mas também desde uma crítica ao posicionamento dos próprios colegas frente à inclusão da música no ambiente escolar e principalmente às mudanças ocorridas na matriz curricular. As suas palavras refletiram a realidade desse processo de inserção e de alguma forma o seu pensamento colocou em evidência a necessidade de olhar criticamente o lugar da música nesta escola. (Diário de campo, quinta-feira 27 de Outubro, 2011)

4.3.3 AS ENTREVISTAS COM OS FUNCIONÁRIOS

As entrevistas com os funcionários da escola, tiveram um papel fundamental na construção da percepção desse processo de inserção. A música atingia indireta e diretamente também aqueles setores mais afastados em relação à presença dela no ambiente escolar, pois, como partes de um todo, eles estabelecem relações e criam laços com alunos, famílias, com a direção e os professores, inclusive com o bairro, fazendo parte dele efetivamente. O setor da limpeza, da manutenção, dos monitores da disciplina, o setor administrativo e o setor de recursos humanos integram esse universo. Os critérios de seleção se constituíram a partir das necessidades do momento, ou seja, observando a realidade e como ela se apresentava para os fins da pesquisa. Foram aparecendo determinadas pessoas que nesse processo de inserção tiveram algum tipo de participação se envolvendo com a presença da música a partir da sua própria percepção. Os encontros foram desenvolvidos na sala de música, na sala reservada às atividades do grupo de pais que participam com o grupo de geração de renda oferecendo suas produções nas diversas datas comemorativas da escola; em alguns casos, numa salinha do lado da tesouraria reservada para organização de materiais variados na qual foi realizada a entrevista com um dos pais do grupo do GAPP, por motivos de imobilidade física.

Os tópicos que nortearam os roteiros das entrevistas com os funcionários, se relacionam com as vivências passadas dentro da escola e vinculadas com a presença da música nela, com as novidades e expectativas em relação à atual situação da música no contexto escolar e como são observados os movimentos que essa presença provoca, seja eles negativos ou positivos, aqueles que mais chamam a sua atenção. Algumas perguntas, foram direcionadas na tentativa de capturar o que o entrevistado percebia das mudanças, como influenciavam o seu dia a dia e qual era o seu nível de interação nesse processo de inserção da música na escola.

As peças começam a se encaixar

Entrei na escola e dirigi-me até a tesouraria, caminhei em direção à porta da Clarice, uma das funcionárias encarregadas do setor de administração contável da escola. Ela tomava o seu café no intervalo e lembrei-lhe que eu estaria esperando-a na sala de música para fazer a nossa entrevista. Nesse momento, encontrei vários funcionários com os quais já tinha marcado dia e horário para os seus depoimentos, entre uma conversa e outra uma das encarregadas da tesouraria sugeriu-me alguns nomes de ex-diretores e padres que tinham passado pelo colégio e que, segundo ela, seria muito bom falar com eles. Fiquei pensando enquanto escrevia os seus nomes na minha caderneta. Logo fui até a direção, atravessei o corredor e falei com a diretora pedagógica sobre a última conversa que mantive com o ex-diretor da banda marcial, André. Ela ficou surpresa ao ver que eu tinha conseguido falar com ele e mais ainda quando falei que ele estaria interessado em retomar a história da banda da escola. Nesse momento estava junto ao professor de teatro, os dois ficaram entusiasmados com a ideia que seguiria tomando forma mais adiante. A coordenadora faria de intermediária entre a direção da escola e André, até pensou-se em fazer alguma parceria com empresas de pais de alunos para patrocinar o investimento da banda. As peças começaram a se encaixar... Saindo dali fui até a sala de música para preparar os elementos para as entrevistas, nesse meio tempo chegou Clarice e a conversa começou, de repente os olhos dela se encheram de lágrimas ao falar sobre as mudanças que ela percebia com a

presença da música desde o ano 2010. Notei na sua fala, o mesmo que com Viviane (encarregada das funções do setor de recursos humanos), uma carga de emoção muito grande que falava por si só. Algo diferente estava acontecendo, que atingia aos alunos, professores e famílias, e isso se refletia nos depoimentos deles. (Diário de campo, quarta-feira 7 de Novembro, 2012)

O que essas situações demonstravam através das falas dos entrevistados é que as mudanças de atitudes, de condutas, eram originadas por transformações internas e por um processo que tinha a ver com o fato de se sentir parte de um “lugar”, sensação de pertença em relação ao colégio, começando a se identificar com isso ao ver “coisas boas” acontecendo. O que remete ao depoimento da professora de geografia ao falar da identidade dentro de uma comunidade escolar.

O lado afetivo, ao entrar em contato com as emoções, ficou em evidência na fala dos funcionários entrevistados:

Ao terminar a primeira entrevista desta manhã desci para ir ao encontro do próximo colaborador: Juvêncio, o encarregado do setor da manutenção. Fui até o subsolo, segui em frente ingressando pelo salão de festas até a porta que dá à salinha aonde o pessoal se reúne para fazer o intervalo, continuei adiante até uma salinha aonde ele trabalhava serrando uma estrutura de madeira. Avisei que estaria esperando-o na minha sala quando ele terminasse. Nisso, vi Vanessa (encarregada do setor de limpeza) e convidei-a para participar das entrevistas, combinei dia e horário. Eva (também do setor de limpeza) estava lá e parou para falar comigo, e disse assim: “‘sorinha’! O outro dia um aluno do Ensino Médio me disse na rua que gostava muito de fazer música na escola...” ela me abraçou e concluiu: “viu ‘sora’, como gostam de ti?” -eu respondi: “e tu gostas de mim?” –“mas claro ‘sorinha’!” – “então tu vai vir comigo a fazer uma entrevista” – “eu? Bah... que ‘chique’!”. Ela logo aceitou, aguardei lá em cima na sala de música e em menos de cinco minutos Eva já estava pronta para começar, desta vez junto ao Juvêncio, pois optaram por fazer juntos. Ela é a mais antiga das funcionárias encarregadas da limpeza, o seu depoimento seria muito importante... no decorrer da entrevista uma vez mais a emoção tomou conta, os olhos brilhantes falavam sozinhos. Ela falou do colégio, das pessoas com as quais se relacionou ao longo de muitos anos, falou com alegria, sentindo que pertencia a uma “família”, trazendo comentários da sua vida pessoal muito ligado à sua trajetória dentro do colégio. Outra vez o lado afetivo-emocional aflorou e, na verdade, não tem como não acontecer quando as pessoas se envolvem profundamente no/com o seu ambiente de trabalho. (Diário de campo, quarta-feira 7 de Novembro, 2012)

4.3.4 AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

O desenvolvimento das entrevistas com as diferentes famílias foi altamente produtivo, gerando dados relevantes para a confrontação com os depoimentos dos outros setores da escola. Foram realizados encontros na sala de música, na casa de algumas famílias e em outros locais, próximos à escola, tais como: lojas ou comércios nos quais alguns donos coincidentemente eram também pais de alunos. A principal preocupação, foi definir os critérios de seleção para constituir o grupo de famílias a entrevistar:

Refletindo...

Enquanto a etapa das entrevistas com a equipe diretiva, professores e alunos está culminando, me questiono sobre como será o meu posicionamento diante das entrevistas desenvolvidas com as famílias. Foram surgindo algumas perguntas: quais famílias e como realizar os encontros? Famílias que já tem os seus filhos nas aulas de música desde o começo do processo ou famílias que agora atravessam pela

primeira experiência com a música na escola? A escolha das primeiras com o objetivo de avaliar o processo ou a escolha das segundas a fim de avaliar o impacto inicial? Talvez o melhor fosse manter um diálogo com a coordenação pedagógica para estabelecer critérios e meios de aproximação com aquelas famílias. (Diário de campo, segunda-feira 28 de Novembro, 2011)

Foi a partir desse diálogo com a coordenação da escola que ficou estabelecido qual seria o critério de seleção das famílias participantes da pesquisa. Com base nos critérios de igualdade e equilíbrio, foi estabelecido que o GAPP poderia ser convidado a participar desta etapa de entrevistas, de forma livre e desvinculada de toda relação com alunos que formaram parte dos grupos focais. Desta forma, as mães e pais do GAPP, foram convidados a participar representando as vivências das famílias que têm seus filhos vivendo o processo de inserção da música em diversas turmas, contemplando os três níveis de ensino, situação que ofereceu uma visão muito mais abrangente da realidade.

A intenção das entrevistas com as famílias, foi resgatar informações sobre a participação e envolvimento, bem como situações de conflito em relação à aula de música na escola. Ficou esclarecido a partir deste momento da pesquisa que o mais importante, na escolha das famílias, não seria atingir um número representativo, mas considerar a significância do papel dessa família no processo de inserção da música no colégio. As famílias participantes da pesquisa demonstraram ampla receptividade, aceitando o convite para participar. Nesse momento foi necessário rever a construção das perguntas do roteiro, questionando o que aconteceria se deixasse com total liberdade as famílias fazer o seu depoimento acerca da presença da música no colégio. Isso provocaria bloqueios? Ficariam sem argumentos? Abriria muito as possibilidades? Minhas perguntas condicionariam as suas respostas?

Outras questões foram aparecendo, tais como: a curiosidade por saber o que poderia provocar conflito, o que e porque ficaria estancado ou “incomodaria”, ou simplesmente tiraria da zona de conforto a partir da visão dessas famílias. Através de um depoimento registrado no diário de campo essas questões apareceram claramente:

A música está fraca... não tem prova!

Após as entrevistas com algumas famílias do GAPP que aceitaram participar da pesquisa me dei conta o quanto ainda a música precisava ficar em evidência dentro da escola. Algumas mães reconheceram não saber o que acontece dentro da aula de música, e até é compreensível, afinal acontece... percebi que na concepção de educação musical escolar delas também está inserido fortemente o conceito de ensino musical tradicional no qual a teoria musical é a temática principal a ser ensinada. Foi no mínimo estranho escutar uma mãe dizendo que a disciplina música nesta escola está “fraca” porque não tem “tema” e não se faz prova... Talvez eu deva repensar, questionar, problematizar o pensamento dessa mãe para compreender a raiz dessa questão. Sinto-me como uma simples facilitadora desse processo de inserção, pois junto a estes e outros questionamentos vou construindo os modos de aproximação ao campo e compreendendo melhor o como ele se apresenta para mim. (Diário de campo, segunda-feira 29 de Outubro, 2012)

Conforme Woods (1999), parte do *self* do pesquisador é mobilizada na entrevista, aspectos que têm a ver com algumas experiências contrastantes ou com alguma orientação pessoal ou “em último caso, o entrevistador age como ressonância, acabando por refletir sobre a forma como o entrevistado afetou seus pensamentos, ideias, perspectivas e teorias” (p.68). O meu papel como professora e pesquisadora, esteve centrado em desvendar essas questões e compreendê-las. O caminho que a educação musical constrói dentro de uma escola, está cheio de subjetividades e interpretações a partir das quais se estabelecem critérios sobre qual deveria ser a função ou as múltiplas funções da música nesse contexto. O que? Como? Para que a música está na escola muitas vezes fica imersa nessa subjetividade, especialmente das pessoas que indiretamente vivenciam esta experiência. A capacidade de compreender como na educação musical se avalia no aluno a criatividade, a atenção, a expressão, a comunicação, as atitudes e os valores é uma construção progressiva e com evidências muito sutis.

A possibilidade de escutar as vozes das famílias, ofereceu informações relevantes para a compreensão de como estava sendo realizado esse processo de inserção. Os tópicos das entrevistas foram constituídos a partir da necessidade de entender a presença da música através do olhar das famílias. Assim, foi de fundamental importância saber como a inserção da música foi percebida, por exemplo, se foi ou não comunicado e como foi comunicado esse processo, como as famílias entendem o desenvolvimento das aulas de música e o que a escola deveria ou poderia oferecer para os seus filhos. Além disso, foi indispensável conhecer de que forma o aluno, como filho, comenta ou fala sobre a presença da música e como a família se sente coparticipe disto, por exemplo, participando de eventos ou assistindo a eles. Finalmente, os questionamentos sobre os resultados imediatos ou a longo prazo dessa inserção e suas contribuições para a escola, para seu/seus filho/s, para a comunidade em geral:

Gratidão

Com uma temperatura extremamente alta hoje foi celebrada a formatura da Educação Infantil. O coral foi convidado a participar depois de ter cantado durante um congresso de educação palotina realizado em Porto Alegre este ano e no Natal Palotino alguns dias atrás. Na paróquia situada em frente ao colégio estavam os alunos já prontos esperando-me para a apresentação. As aulas já tinham acabado na última sexta-feira passada com o nosso último ensaio do coral. Todos completamente envolvidos com este momento especial. Chegou a hora de cantar, o repertório incluía “canções de criança” como eles gostavam de chamar aquelas canções do repertório infantil com algumas intervenções nos instrumentos de percussão. Sofia, desde o começo, sempre presente junto aos seus dois irmãos Lorenzo e Rebeca, também estavam Maikon e Marlon, dois irmãos que começaram a fazer parte do coral há pouco tempo, as duas gêmeas, Nicole e Isabela, elas estão no 1º ano do Ensino Fundamental e, por fim, as mães que começaram a participar do coral nesta última parte do ano... Hoje, a presença das famílias fez a diferença. A mãe das gêmeas se despediu agradecendo pelo trabalho desenvolvido, a mãe dos três irmãos dizendo que continuarão sempre firmes e finalmente conheci o pai dos dois irmãos Maikon e Marlon do 5º ano (antes da apresentação Marlon me falou que estava com vergonha porque a sua família estava ali). O pai dos meninos se aproximou no final e disse: “tu fez milagres com meus filhos... Obrigado Profe! Se hoje é 100 o ano que vem o coral vai ser 200!” e se despediu fazendo um gesto de gratidão com as mãos. (Diário de campo, terça-feira 11 de Dezembro, 2012)

4.3.5 AS ENTREVISTAS COM AS PESSOAS DO BAIRRO

A partir do contato com o bairro, optando por uma fração da comunidade próxima à escola, foi possível definir os critérios para selecionar os participantes desta etapa da pesquisa. Os donos ou responsáveis dos diferentes locais relacionados de alguma maneira com a escola foram convidados a participar agendando um dia e horário adaptado às necessidades de cada atividade comercial, alguma delas, a padaria, a creche, o bar, o posto, a loja de produtos coloniais, colaboraram abertamente com a pesquisa. Coincidentemente, alguns participantes donos de comércios tinham também algum tipo de parentesco com alunos da escola.

Na construção do roteiro, as perguntas introdutórias tinham como objetivo conhecer qual o nível de envolvimento com a escola, suas percepções sobre o colégio e como são vistas as influências, impactos, efeitos ou demandas da escola em relação ao bairro. Algumas das temáticas desenvolvidas nos roteiros estavam relacionadas à presença desse local ou comércio no bairro cronologicamente falando, seus inícios e funções em relação à escola; outras, estavam vinculadas diretamente com a presença da música, procurando observar algum tipo de comunicação entre a escola e o seu entorno, como por exemplo, a participação do bairro em eventos ou apresentações onde a música estaria presente, o retorno à comunidade por parte da escola e como isso é visto.

Em uma das ocasiões em que pude “dialogar” com o entorno, deparei-me com uma situação até esse momento desconhecida e que faria toda diferença sobre a presença da música no ambiente escolar e a sua repercussão:

O entorno...

Na frente da escola há uma loja que comercializa produtos coloniais, queijos e salames, cucas, mel, pão caseiro. Sempre passo em frente da loja, hoje entrei nela, tinha uma senhora sentada num banquinho conversando com outra do outro lado do balcão um pouco mais jovem. Apenas emiti as minhas primeiras palavras logo começaram as perguntas. A atendente diz pra mim: “tu não é daqui, não é?” Foi só falar que eu era “a professora de música do colégio aqui em frente” que as duas mulheres ficaram ainda mais ansiosas por saber se era eu que fazia música com os alunos porque “a gente sempre escuta a ‘banda’ que vocês fazem”, pois da janela da aula de música o som sai em direção à rua, exatamente na altura da loja. Afinal elas escutavam os “barulhos” cada vez que havia aula de música na escola, convidei-as a assistir o segundo show de talentos que seria em agosto deste ano [2012]. Com alguns clientes dentro da loja aproveitei e fiz o convite generalizado. Todos ficaram entusiasmados com a ideia. (Diário de campo, quarta-feira 18 de Julho, 2012)

4.3.6 GRUPOS FOCAIS

[...] pensei em fazer as entrevistas também com os alunos, mas a escolha da técnica com grupos focais se adapta melhor às minhas necessidades, a intenção é captar aquilo que eles pensam como grupo, o que são capazes de expressar a partir das reflexões que irão surgindo, interagindo com as suas próprias ideias e as ideias dos outros. (Nota de memorial, agosto de 2011)

A técnica com os grupos focais (FERN, 2001), foi escolhida para responder a uma necessidade específica: compreender as linguagens do grupo, interpretando as formas de comunicação e conhecendo as preferências compartilhadas em relação à inserção da música. Para Bell (2008), a análise dos dados obtidos através das entrevistas com grupos focais deveria avaliar as palavras utilizadas na discussão e seus significados, as posições tomadas pelos integrantes diante de determinados pontos, quão aprofundado foi o debate e quais ideias originais ele proporcionou. Deste modo, esta técnica representa uma fonte de dados relevante para o objetivo da pesquisa, aportando informações valiosas para a compreensão dos processos dessa inserção desde a visão dos 'protagonistas'.

Barbour (2009), fazendo referência à utilização desta técnica, afirma que o estímulo ativo à interação do grupo está relacionado a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou moderador. Considerando essa necessidade, procurou-se estabelecer um ambiente de troca, discussão e partilha, no qual cada fala, gesto e silêncio eram percebidos como possíveis materiais de análise e codificação, sendo a grande vantagem dos grupos focais a capacidade de capturar respostas e eventos enquanto se desenrolam. Segundo Morgan (apud BARBOUR, 2009), "os grupos focais são úteis quando se trata de investigar o quê os participantes pensam, mas eles são excelentes em desvendar por que os participantes pensam o que pensam", pois eles podem levar em consideração em suas deliberações fatores que o pesquisador não havia antecipado.

Quando comecei a pensar na dinâmica a seguir com os grupos focais, primeiramente surgiram algumas perguntas: em que momento fazer os encontros? Dentro ou fora do horário escolar? Aonde? Na sala de música? Na sala de reuniões? Como fazer as autorizações? Quem seriam os alunos? O que quero conseguir deles? Estas perguntas me orientaram nas tomadas de decisão.

Com um total de quatorze alunos participantes, de 13 a 15 anos de idade, quatro meninas e dez meninos, divididos em dois grupos de nove e cinco alunos, respectivamente, foram desenvolvidas as discussões com grupos focais. Durante o processo de seleção, desenvolvimento e articulação desta etapa, foram realizadas reuniões prévias com a equipe diretiva para estabelecer os procedimentos de realização dos grupos focais com os alunos envolvidos no início do processo de inserção da música no colégio. Para tal fim se apresentam, nos respectivos anexos, o convite aos alunos, a carta de autorização das famílias para participarem da pesquisa junto à autorização de realização do registro em áudio e imagem (ver Apêndice 5 e 6).

4.3.6.1 Procedimentos adotados

Os procedimentos na realização dos grupos focais, foram os seguintes:

- aspectos éticos: o projeto de pesquisa e a modalidade escolhida para trabalhar nas discussões de grupo com alunos (grupos focais) foram examinados e aprovados pela direção da escola, bem como foram elaboradas as autorizações e convites para os alunos das turmas envolvidas, sendo estas as turmas da oitava série do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio;
- critérios de seleção das turmas e convocatória: por serem alunos que participaram da primeira experiência com a música na escola, os alunos das turmas 81, 82 (turno manhã) e 83 (turno tarde) e dos anos 101, 102 e 103 (turno manhã), foram escolhidos e convidados, em forma equitativa e igualitária, a participarem da pesquisa. Foram entregues bilhetes de convite de participação somente aos alunos interessados em fazer parte dos grupos onde cada bilhete continha uma breve descrição sobre questões práticas do desenvolvimento dos encontros, fundamentando sua realização e acompanhando a autorização de participação à pesquisa;
- local: a sala de música foi escolhida como local para o desenvolvimento desta etapa, por ser um local familiar e com capacidade de espaço para receber os grupos de alunos, oferecendo comodidade, tranquilidade e silêncio;
- coordenação: à meu cargo, assumindo o papel de “moderadora”. A utilização de “estímulos” é recomendada por alguns autores quando se trata especialmente com crianças e adolescentes. Com o propósito de criar um ambiente acolhedor, o estímulo utilizado foi o uso dos instrumentos musicais ao finalizar a discussão (aspecto que será tratado posteriormente no Capítulo 6); por sua vez, os alunos foram recebidos com uma pequena refeição enquanto foi organizada a sala e desenvolvida a dinâmica;
- registro: em áudio, anotações feitas ao longo das discussões e arquivo fotográfico. O registro foi realizado desde o começo até o final de cada encontro, inclusive nos momentos de organização e saída dos grupos, com o objetivo de registrar quaisquer manifestações após o término formal do encontro;
- duração: foram destinados 80 minutos para o grupo dos alunos da oitava série do Ensino Fundamental, divididos em dois dias por motivos organizacionais, cada um abarcando um período de 40 minutos. Com o grupo dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, foram utilizados dois períodos no mesmo dia, com um total de 80 minutos. Procurou-se evitar, assim, a fadiga, desatenção ou dispersão por parte dos alunos participantes. O tempo real de duração de cada discussão foi relativo, pois o tempo de organização, introdução à discussão, desenvolvimento e encerramento com a saída dos participantes, obrigou a reduzir notavelmente o tempo destinado

somente à troca, assim sendo, os 80 minutos destinados inicialmente para cada encontro, se transformaram em períodos de 50 a 60 minutos.

Para a realização desta dinâmica, foi necessário solicitar a liberação dos alunos envolvidos aos professores das diferentes áreas que ocorriam durante a realização dos grupos focais no turno da manhã. Por isso, previamente foi mantido um diálogo com os professores informando-os sobre os motivos e procedimentos metodológicos desta pesquisa, metas e justificação do envolvimento desses alunos. A resposta dos professores, foi altamente receptiva colaborando no desenvolvimento desta fase e se colocando à disposição para as diversas etapas deste trabalho.

Quanto à fase inicial, as atividades do grupo foram dirigidas com perguntas abertas, abordando algumas temáticas referentes à função da música na escola, a inserção dela no currículo, a contribuição da música na vida pessoal dos alunos. Numa segunda fase, procurou-se instalar a discussão sobre os aspectos positivos e negativos da presença da música, o que eles pensavam e conversavam com as famílias, bem como suas sugestões e expectativas para o futuro. Ao finalizar, a função do moderador foi aquela de tentar ampliar a discussão sugerindo outros tópicos por parte dos alunos, alguns desses tópicos surgiram ao longo da discussão e outros posteriormente, gerando novos itens dentro das categorias de análise.

4.3.6.2 Categorias de análise e formação de grupos focais

Para Fern (2001), os grupos focais como técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema pesquisado.



Figura 15: Grupo focal II

As categorias de análise são organizadas em núcleos temáticos que dão suporte às linhas de argumentação, as quais revelam de que modo os participantes dos grupos focais se

posicionam diante do tema ou foco da discussão. Para o moderador, é necessário distinguir entre o importante e o interessante, pois os alunos podem discutir muito sobre um assunto e com certeza achar que é interessante, mas isto não quer dizer que ele é também importante. Por outro lado, falar pouco de um tema indica ser ele desinteressante para o grupo, mas não se pode afirmar a sua falta de importância. O objetivo aqui é avaliar a pertinência dos assuntos, as explicações e concepções, levando a reorientar ou confirmar a própria interpretação das respostas.

De acordo com Fern (2001), existem quatro processos grupais que afetam ou interferem nos resultados dos grupos focais:

- o bloqueio de produção, relacionado com as funções cognitivas de pensar o que se vai dizer e ouvir o que os outros estão dizendo provocando, muitas vezes, o bloqueio dessa interação grupal, restando ao moderador a função de motivar aos participantes a fazerem parte da discussão, respeitando os silêncios e tempos de cada um;
- a influência social, relacionado ao medo à desaprovação por parte dos outros integrantes do grupo, o receio a falar e compartilhar determinadas ideias, processo natural de avaliação pelo qual a maioria dos participantes atravessa e a partir do qual o moderador deverá manter um ambiente de equilíbrio escolhendo grupos com elementos em comum, oferecendo um clima tranquilo de discussão;
- os chamados pelo autor de “pegadores de carona”, participantes que se beneficiam do grupo e pouco aportam, não dando lugar à troca, sendo de grande importância a função do moderador de esclarecer, desde o começo da discussão, a necessidade de escutar as manifestações de cada um dos integrantes, incentivando a troca;
- a influência da informação, que pode afetar ao grupo persuadindo ou influenciando os participantes, mais uma vez o moderador terá que visar pela interação de todos os membros do grupo favorecendo até momentos de divergência entre opiniões discordantes, pois os grupos focais trazem à tona aspectos que seriam inacessíveis sem interação grupal.

Esses processos foram observados em maior ou menor grau nas diferentes situações experimentadas com os grupos focais, tanto com os alunos da oitava série do Ensino Fundamental quanto com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, na época dos encontros. Com um total de 14 alunos participantes, divididos em dois grupos de 9 e 5 alunos, respectivamente, foram desenvolvidas as discussões. As sessões se organizaram durante o turno da manhã, pois os alunos autorizados a participar das mesmas, eram das turmas 82 e 101 da manhã e somente um aluno da

turma 83 do turno da tarde estava disposto a participar, mas o horário estabelecido impediu-lhe de integrar o grupo.

O seguinte relato apresenta uma série de situações que fazem referência aos dados originados a partir da discussão com os grupos focais:

Primeiro grupo focal

Primeiro dia de discussão com os grupos de alunos. Alguns deles chegaram ao último momento com a autorização dos pais. Não podia deixá-los fora disto, teve que reorganizar o grupo. Assim, o que inicialmente era um grupo de seis alunos transformou-se num grupo de onze. (Diário de Campo, terça - feira 11 de Outubro, 2011).

Uma das críticas que se faz ao desenvolvimento de discussões com grupos focais é a não representatividade do tamanho da amostra. Conforme Weller (2006), “o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”; com base nesta afirmação, no presente caso, a quantidade de alunos participantes não altera o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, pois na procura de evitar generalizações, se mantém o foco na compreensão do caso em particular através do estudo dos seus elementos. Sendo assim, os grupos focais vêm complementar uma análise articulada com diversas técnicas de coleta de dados, encontrando neles uma técnica que auxilia na investigação de valores, atitudes, crenças, opiniões e processos relacionados com a inserção da música no espaço escolar. No diário do dia 11 de outubro de 2011, registrei:

No começo foi difícil estabelecer a interação entre todos, ninguém queria se expor, alguns falavam sempre, outros sempre calados, até que aos poucos começaram a compartilhar cada vez mais e mais com os colegas.

Alunos, que inicialmente queriam fazer parte dos grupos de discussão acabaram não participando por falta de autorizações ou simplesmente por não ter se apresentado no momento do encontro. Em consequência, muitos alunos interessados em participar receberam e levaram os convites, mas somente alguns conseguiram estar presentes no dia do encontro:

O grupo de discussão então ficou composto por alunos do primeiro ano do ensino médio e alguns da oitava série. Em total, seis turmas completas foram as convidadas a participar e muitos abraçaram a ideia, mas só um número reduzido de alunos trouxe as autorizações para efetivamente poder participar. (Diário de Campo, terça - feira 11 de Outubro, 2011).

De acordo com Krueger (apud KIND, 2004, p. 133), na reconstrução dos resultados com grupos focais, deverá se manter a atenção na avaliação das palavras usadas na discussão e os seus significados, na intensidade em que elas são ditas, as posições tomadas pelos integrantes diante

de determinados pontos, o quão aprofundado foi o debate e quais ideias originais ele proporcionou:

A nossa sessão terminou e todos coincidiram numa coisa: fazer música juntos... Uma dificuldade: organizar as conversas e, no processo de transcrição, decifrar as falas de cada um por falta de segurança ao falar (no tom das vozes deles se percebia o medo à exposição). Uma curiosidade: somente dois alunos escolheram codinome, dois não intervieram na primeira parte da discussão e se abriram quase chegando ao final. (Diário de Campo, terça - feira 11 de Outubro, 2011).

Os gestos, o silêncio e o “não dito”. Alguns dos alunos assumiram o papel de “pegador de carona” enquanto outros participavam ativamente de cada discussão, por momentos precisavam ser instigados a falar quando o silêncio tomava conta da situação, obrigando-se a escutar os próprios pensamentos e sensações:

As risadas, os gestos, os olhares deixavam perpassar sentimentos de vergonha e timidez em alguns deles. Outros, pelo contrário, direcionavam a conversa, incitavam aos outros a falar, eram os que quebravam o gelo cada vez que o grupo ficava em silêncio. Decididos, no final, pegaram os instrumentos e começaram a tocar. (Diário de Campo, terça - feira 11 de Outubro, 2011).

A utilização de estímulos é recomendada por alguns autores (BARBOUR, 2009; FLICK, 2009; LITOSSELITI, 2004), com o objetivo de incentivar o diálogo entre os participantes e estimular a participação a partir de elementos que iniciem a troca ou discussão. Esses estímulos podem ser desde recortes de revistas, pôsteres, painéis contendo alguns elementos da temática a ser desenvolvida durante a discussão; até jogos, brincadeiras ou dinâmicas grupais que convidem aos participantes a estabelecer um diálogo. No desenvolvimento dos encontros foi proposto, pelos próprios alunos, a utilização dos instrumentos musicais como encerramento da discussão, transformando-se num momento de descontração que, por vezes, assumia o papel de motivador do encontro, um pedido que os alunos fizeram desde o início do primeiro encontro e que eventualmente foi adotado quase como uma necessidade:

‘Sora’ queremos tocar!...

Segundo grupo de discussão. São 10h20min, bateu o sinal do recreio, todos voltam para as suas salas, o barulho aos poucos vai diminuindo. Hoje foi difícil tomar conta da organização do grupo... Eles chegaram atrasados, vinte minutos depois do que foi combinado, e queriam logo tocar os instrumentos. A dinâmica começou e eles não interagiam. Aos poucos cada um foi se abrindo e compartilhando, se olhando e testando. Foram insistentes num só assunto: acrescentar o tempo das aulas de música na escola. Um assunto que volta e meia se escutava entre os reclamos dos alunos, nos conselhos de classe e agora nas discussões de grupo. (Diário de campo, terça - feira 18 de Outubro, 2011).

As interações mais “ricas” estavam relacionadas com o que para eles era significativo dentro da aula de música na escola e com as próprias exigências sobre a proposta, coincidindo na carga horária insuficiente para educação musical e a valorização da música como um componente

curricular a partir da consciência de que na aula de música se “faz” música, mas que, sobretudo, se aprende.

Os alunos pareciam ansiosos por finalizar a discussão para dar lugar às práticas instrumentais em conjunto, demonstrando interesse em participar, mas o que os motivava? Um ponto que deve ser analisado ao realizar discussões com grupos focais é o impacto dos alunos recrutados para tal fim:

Os alunos convidados para fazer parte dos grupos focais não foram selecionados, eles escolheram participar livremente de cada encontro, mas uma das questões que vinham à minha mente era saber se o fato de ter desenvolvido o encontro durante o turno das aulas ia influenciar ou não na presença dos alunos. Quando planejei e organizei cada uma das ações, para levar adiante os encontros, esse ponto sempre estava presente... pedir pra eles voltar pra escola num horário oposto ao turno das suas aulas ou solicitar aos professores a liberação dos alunos para participar do grupo de discussão? O aspecto organizacional teve mais peso ao pensar na possibilidade de que muitos deles não poderiam vir duas vezes na escola ou não teriam a autorização dos pais para fazer isso. No roteiro guia não estava incluído o aspecto motivacional desses encontros, o foco era outro e não teve momento nem lugar para entrar nesse assunto com os alunos, gostaria mais adiante retomar esse aspecto com eles, talvez em futuros encontros. (Nota de memorial, outubro de 2011).

Alguns autores asseguram que o impacto da participação no grupo focal pode estar vinculado a aspectos relacionais entre os participantes (BARBOUR, 2009; WELLER, 2006). O viés negativo deste tipo de impacto pode ser observado em participantes que, ao fazer determinados comentários, incomodam os outros provocando respostas ofensivas, resultando na discussão de grupo uma experiência catártica para os participantes. Cabe ao moderador começar a analisar os dados enquanto eles estão sendo gerados, durante a interação entre os participantes. Por outro lado, o aspecto positivo do impacto na participação nos grupos focais é representado pelo grau em que os participantes, muitas vezes, fornecem suporte uns aos outros, encorajando-os a falar. Este aspecto auxilia no desenvolvimento da discussão, pois o moderador capta aquelas situações inerentes ao grupo, vislumbrando o que se encontra por trás de uma simples pergunta ou estímulo. Segundo Barbour (2009), é necessário considerar “não apenas como os participantes se sentem durante a discussão, mas como se sentem ao final dela” (p.127). O final de uma das entrevistas, ficou registrado da seguinte maneira:

Convidei eles para acrescentar alguma ideia final ou compartilhar algum assunto que não tenha sido contemplado até agora na discussão. Ninguém se apressou pra responder. Um momento de silêncio e finalmente uma voz quebrou o gelo: -“‘sora’ queremos tocar?!”. Um chocolate para cada um e a música continuou... (Diário de campo, terça - feira 18 de Outubro, 2011).

4.3.7 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Através da observação participante minha função foi a de ouvir, observar, questionar, mudar e entender a realidade escolar fazendo parte dela, realizando registros para, de alguma

forma, identificar aspectos comportamentais, comentários ou reações que fossem relevantes para os fins da pesquisa. Segundo Flick (2009) o pesquisador deverá “mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (p.207). Este modelo de observação se constitui numa fonte de informações para a construção de uma visão completa da realidade escolar, fundamentalmente das ações desenvolvidas com a música dentro de sala de aula e as consequências e repercussões que essa ação produz nas diferentes dimensões da comunidade escolar.

A respeito da observação participante, Bell (2008) escreve: “se você pesquisar em sua própria organização, estará familiarizado com as personalidades, os pontos fortes e os fracos dos colegas, e esta intimidade pode fazer você negligenciar aspectos do comportamento que seriam vistos imediatamente por um observador não-participativo, observando a situação pela primeira vez” (p.161). O risco de não ver os detalhes pela própria familiaridade representa uma das limitações do método, mas ao mesmo tempo, pode produzir dados valiosos ao “conseguir compartilhar a vida e as atividades das outras pessoas, aprender sua linguagem e interpretar seus significados, lembrar-se de ações ou falas e interagir com as pessoas em seu próprio ambiente” (BELL, 2008, p. 162).

A função essencial do pesquisador ao utilizar esta técnica será aquela de “coordenar, selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que ele presenciou em sua atividade de campo, nesse processo o observador tem como principal auxiliar o seu diário de campo, no qual descreve as situações, de forma mais precisa e completa possível, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades” (TURA, 2003b, p.189). Assim sendo, os diários de campo como também os documentos pessoais do trabalho escolar, são elementos essenciais na coleta de dados desde o início desta investigação, em contato direto com as fontes e permitindo um mergulho profundo na vida da escola e do grupo de pessoas que formam essa instituição, com o intuito de revelar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Será necessária a articulação entre os fatos, achar uma lógica de organização e desvendar, decifrar aspectos talvez “obscuros” para o olhar comum, intrínsecos da vida escolar.

Tanto as observações quanto as entrevistas, precisam de um cuidado e atenção especiais, pois ao mesmo tempo em que são desenvolvidas o pesquisador vai revendo instrumentos, reordenando o objeto de estudo, revisando os critérios de seleção e organizando os dados. Esses passos proporcionam momentos de reflexão e crítica, de análise e busca que continuamente vão se renovando ao longo da pesquisa.

4.3.8 DIÁRIOS DE CAMPO: VISÕES DO COTIDIANO

Ao perceber os aspectos, eventos e processos relevantes em relação ao problema de pesquisa, os diários de campo auxiliam na hora de “captar o comportamento cotidiano nas situações naturais” (FLICK, 2009, p. 269). Tais diários, foram se delineando ao longo do estudo formando um corpo de informações que ofereceram dados para a construção dos percursos investigativos num diálogo desde o começo, durante e o final da escrita da tese.

McLaren (1997), no seu trabalho sobre a vida nas escolas, realiza uma descrição do cotidiano escolar “sem o embasamento teórico”, na tentativa de auxiliar ao leitor a compreender melhor as condições que o pesquisador busca retratar. Na intenção de expressar ideias, expor situações e transmitir sensações, percebemos que as observações dos eventos nunca falam por si só, estando sempre relacionadas a uma determinada fundamentação teórica. Segundo o autor, a fundamentação teórica inserida nos relatos dos diários é uma tentativa de oferecer ao leitor as ferramentas para uma “interpretação crítica dos episódios de sala de aula” (McLAREN, 1997, p.7). Da mesma forma em que o posicionamento de professora e o olhar de pesquisadora interagem na compreensão das situações observadas, os diários de campo foram construídos a partir dessa dupla função, oferecendo perspectivas de análise diferentes e ao mesmo tempo complementares, envolvendo pessoas, fatos, pensamentos e sensações, provocando movimentos dentro do contexto escolar e gerando a reflexão sobre os próprios acontecimentos:

O mundo é pequeno mesmo

Fiz contato com André pela internet, desta vez recorri ao *facebook*. Um dia, entrando na página do colégio procurando informações e fotos sobre a atividade musical da escola algumas décadas atrás me deparei com um vídeo registrado no ano 1994 na ocasião do Campeonato Estadual de Bandas realizado em Santa Maria/RS. Nesse evento a Banda Marcial do Pallotti foi Campeã Estadual Juvenil e ao ver os comentários das pessoas que tinham assistido ao vídeo, entre elas havia ex-alunos integrantes da Banda e um professor, André. Eu não sabia quem ele era, porém pelos comentários tudo dava para deduzir que foi um dos diretores da banda nessa última etapa da década dos anos noventa. Assim, solicitei o seu contato e através desse primeiro contato convidei André a participar da pesquisa. Marcamos dia e horário, no dia do encontro entrou na escola inspecionando cada canto, cada detalhe, lembrando a sua passagem pela instituição, fazendo memória e tentando visualizar o que tinha antes naquele lugar aonde hoje, por exemplo, estava a secretaria, a direção ou a tesouraria, uma mistura de sentimentos, entre a nostalgia e o ressentimento, sentimentos que eu ainda não podia compreender, faltavam algumas informações para isso. Fomos até a sala e começamos a conversar, fiz algumas perguntas, mas naturalmente foi se desenvolvendo quase uma hora e meia de histórias, fatos, recordações e lembranças daquela época, com questionamentos sobre os fatos que não deram tão certo naquela história. Ao concluir a entrevista o acompanhei até a porta de saída, antes disso, ele fez questão de me levar pelos setores da escola aonde a banda ensaiava e funcionava toda a sua estrutura: sala de ensaio, pátio de apresentações, sala de repositório de materiais e partituras, etc. Hoje a estrutura do prédio mudou muito por dentro, mas por fora continua a estrutura de sempre com o formato de uma grande “caixa”, desde 1953. (Diário de campo, quarta-feira 31 de Outubro, 2012)

De acordo com Tura (2003), “a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (p.191); as questões

que foram surgindo através da descrição dos diários de campo, me permitiram reconstruir os modos de interpretação, desvendando as diferentes situações dentro da vida escolar, as relações entre os setores da escola, as famílias, os alunos, as pessoas do bairro e os seus modos de perceber a presença da música na escola. Na medida em que descrevia a situação também construía sentidos:

Em direção à porta de saída, entramos na secretaria e uma das funcionárias, a Erisa (quem conheceu o André na época da banda e acompanhou todo esse processo) se dirigiu ao André dizendo que hoje de manhã, enquanto ele estava lá em cima fazendo o seu depoimento, uma mãe veio para inscrever a sua filha na escola perguntando se ainda funcionava a banda, pois participou dela por alguns anos e, como sabia que a música tinha voltado à escola, pensou que talvez a Banda também. Foi uma surpresa para todos nós, André perguntou quem era ela, disse o seu sobrenome, mas não conseguiu se lembrar. Nesse momento Clarice, da tesouraria, disse a André que ela tinha guardado por muitos anos as fitas das apresentações e dos ensaios da banda quando ela acompanhava as saídas, passeios e apresentações da banda pelo estado, falou que ela iria recuperar toda essa história e saindo do seu escritório deu um abraço no André. (Diário de campo, quarta-feira 31 de Outubro, 2012)

Estes encontros, que deram origem a diálogos informais permitiram observar essas situações e histórias de vida que ficaram interligadas a partir de “coincidências” e relações. Observando os dois protagonistas desta conversa, falando como velhos colegas, lembrando o passado e ao mesmo tempo sentindo nostalgia por aquilo que um dia foi abandonado e logo perdido num processo gradual de desvinculação entre a escola, a Banda e a identidade escolar; percebi que havia histórias a serem contadas. Ainda muitos encontros, desencontros e dessabores. Recuperar uma identidade não é fácil, torna-se um desafio constante permeado de mudanças e conquistas.

Os diários de campo foram o principal auxiliar nesse meu processo de observar a realidade, a partir dos quais procurei descrever da forma mais completa e precisa os diferentes momentos da pesquisa, incluindo todas as incertezas, indagações e perplexidades. Para Stake (2010), a atenção que se deve prestar aos contextos é proporcional a quanto intrínseco seja o estudo de caso, neste sentido, o contexto se constitui numa fonte de informações que irão surgindo a partir das relações dentro dele, representado pela instituição escolar e sua comunidade. Assim sendo, as notas de campo têm a função de captar os acontecimentos, ouvir essas histórias acompanhando o desenvolvimento dessa inserção no dia a dia das pessoas que vivem esse processo. De acordo com Alves (2001):

tudo isto exige, então, o *sentimento do mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaços/tempos* cotidianos. (p.22)

Na perspectiva de Woods (1991):

o registro de um acontecimento, e da nossa relação com ele, quando ocorre ou pouco depois, é uma outra forma de facilitar a inclusão do estético e do emocional. O impacto imediato sobre o investigador pode ser profundo e algo que precisa de escrever sem demora como meio de explorar os seus sentimentos [...] os sentimentos do investigador são importantes, não só como contexto da mensagem da pesquisa, mas enquanto parte da própria mensagem. (WOODS, 1991, p.104)

Como foi mencionado na fundamentação deste trabalho, é preciso enfrentar o problema a partir desse conceito de *sentimento do mundo*, com um olhar crítico, mas ao mesmo tempo, tendo plena consciência que, como pesquisadores:

envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do *olhar*, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como *compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir*, etc. (FERRAÇO apud ALVES, 2001, p.93)

Esta forma de pensar, de viver e expressar o cotidiano define o modo em que as informações são “absorvidas e decodificadas” pelo pesquisador; foi nessa linha de pensamento que este trabalho foi desenvolvido.

4.3.9 CONSTRUINDO O MEMORIAL: CAMINHOS ENTRE A FORMAÇÃO, A PROFISSÃO E A PESQUISA

Na pesquisa qualitativa o memorial auxilia na fase de coleta de dados, proporcionando elementos fundamentais na construção dos caminhos investigativos do pesquisador, da mesma forma, a elaboração do memorial descritivo de trajetória acadêmica contribui para tecer as redes que levam o professor e pesquisador a determinadas escolhas, posicionamentos e posturas na sua função acadêmica. Constituído pelos memorandos das notas ou diários de campo, principalmente, o memorial se transforma num “depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo pesquisador, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica” (MIRANDA e SALGADO, 2002, p.34), configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva (SEVERINO, 2000), contribuindo, assim, na reflexão sobre a própria experiência investigativa.

Outra função do memorial é reconstruir as notas, reelaborações e rascunhos de entrevistas que aportam dados importantes para o desenvolvimento da etapa de coleta e análise de dados, passando por fases de observação e interpretação, fundamentais para a construção do percurso investigativo. Como, por exemplo, as notas que foram elaboradas a partir do desenvolvimento dos grupos focais com as observações de interação entre os participantes.

No presente trabalho, para compreender como o objeto de pesquisa foi construído, precisei indagar na minha própria experiência como professora imersa nesta nova realidade para o ensino de música no Brasil, que surgiu após a aprovação da Lei N°11.769/08. Muitos são os

objetos possíveis a serem estudados, muitos os percursos metodológicos e as técnicas aplicadas, mas o nosso olhar, a nossa bagagem, o nosso posicionamento diante o objeto de estudo orientarão e justificarão as nossas escolhas.

4.4 A ANÁLISE DOS DADOS

“Muito daquilo que não podemos observar pessoalmente, outros têm já observado ou estão observando” (STAKE, 2010, p.63). Nas palavras do autor se reflete a necessidade de perceber através dos olhos das outras pessoas, professores, alunos, diretores, famílias e funcionários. Fontes principais de dados são as descrições e interpretações obtidas através dessas pessoas, pois “nem todos vêm o caso da mesma forma”.

Descobrir relações, indagar os temas e somar dados organizados em categorias são instâncias de análise fundamentais, mas esses fins estão subordinados à compreensão do caso. Com este objetivo, para a análise das entrevistas foi necessária uma análise qualitativa de conteúdo (FLICK, 2009), técnica que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto. Dessa forma, interpretando as informações verbais e não verbais dos entrevistados e os seus silêncios (entre o dito e o não dito), foi-se construindo as categorias que permitiram organizar os dados e interpretar aquilo que deles se desprende. O procedimento utilizado nessa técnica de análise se organizou da seguinte maneira: uma primeira fase de leitura, definição e seleção do material e daquelas partes relevantes para o problema de pesquisa; uma segunda fase de análise da situação da coleta de dados; uma terceira fase de caracterização formal do material e uma quarta fase de “direção de análise para os textos selecionados” (FLICK, 2009, p.292), ou seja, aquele embasamento entre as teorias selecionadas e os dados obtidos.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), “o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: [o investigador] percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (p. 221). Durante o processo de coleta foram surgindo algumas categorias de codificação, descobrindo que nas frases registradas começavam a delinear-se outros assuntos inerentes ao problema de pesquisa, mas que só foi possível identificar através dos relatos, as percepções e ações dos outros:

quando faço entrevista com os pais de alunos novos na escola, que vem procurar escola, coloco pra eles que dentro do nosso currículo nós temos a música como disciplina da educação infantil até o ensino médio e eles adoram ouvirem isso, -“é verdade?”...“mas é aula de artes?”, “não, música”...“é diferente, nós temos aula de artes sim, mas nós temos aula de música, com instrumentos, as crianças cantam, tocam, se apresentam...” então eles ficam fascinados com a proposta, isso é um plus. (Trecho extraído da entrevista realizada com Vanusia, SOE, 20 de outubro 2011)

A fala da professora, conseqüentemente, obrigou-me a pensar numa outra categoria de codificação que não tinha sido considerada previamente. Assim sendo, a ação da professora com as famílias e o seu posicionamento diante da presença da música na escola, proporcionou mais um elemento de análise em busca de uma categorização adequada para esse tipo de situação.

Em relação à análise das entrevistas semiestruturadas, quatro grandes temáticas foram contempladas na construção das entrevistas realizadas com os diferentes setores da escola e comunidade em geral:

- a inserção da música na escola: estratégias e linhas de ação;
- ação e função: o que faz a música na escola;
- avaliação: aspectos positivos e negativos da presença da música na escola;
- expectativas e contribuições: o futuro da música na escola.

A partir desses quatro eixos temáticos, foi possível construir as diferentes perguntas relacionadas com cada grupo de entrevistados. Os dados obtidos permitiram, por sua vez, estabelecer critérios de organização para a categorização das respostas. A categorização proporcionou uma estrutura de base de dados suficientes para estabelecer o diálogo entre as diferentes perspectivas desse processo de inserção, com os diferentes posicionamentos e olhares sobre o mesmo tema. A análise de cada grupo de dados foi organizada em categorias desenvolvidas e detalhadas no Capítulo 6 deste trabalho.

No desenvolvimento do processo de categorização dos dados e análise da situação comecei a compreender minha função como executora de um plano que a escola, como promotora da ação, idealizou. A música esteve presente dentro da sala de aula, nas políticas institucionais da escola, nas tomadas de decisão dos diretores, nos projetos dos professores; mas, principalmente, o processo de inserção da música nesta escola também foi observado a partir da participação, cada vez mais ativa, das diferentes partes da comunidade educativa, na receptividade das famílias, no envolvimento dos funcionários e na aproximação do bairro à vida escolar/musical.

5 OS PROCESSOS DE INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

No decorrer desta investigação foi-se instalando, às vezes intuitivamente e outras como uma necessidade consciente de adaptação à realidade educativa, a delimitação de dimensões como espaços interativos de vivências e trocas dentro da escola. Essa delimitação permitiu organizar o modo de aproximação ao caso, pensando em três níveis que tivessem, ao mesmo tempo, autonomia e articulação entre si, sendo o aspecto institucional aquele que se ocupa de todos os elementos que fazem parte do aspecto administrativo, político-educacional e operacional do processo de inserção da música. O aspecto pedagógico, centrado no professor, os alunos e o dia a dia dessa inserção. E, finalmente o aspecto social, o qual reúne os elementos internos, externos, transversais e concomitantes ao processo de inserção da música na comunidade educativa. Com base nestes elementos, o presente capítulo procura apresentar e explicar o passo a passo da inserção da música na escola desde o olhar das diferentes partes de um todo.

5.1 OS PROCESSOS DESDE A AÇÃO INSTITUCIONAL

Com a Lei 11.769/08, cabe a cada escola optar pelas diferentes modalidades de ensino musical dentro do seu contexto. Nesse poder de decisão que a Lei proporciona, cada escola pode elaborar e executar sua proposta pedagógica, seguindo os princípios de flexibilidade e autonomia. Deste modo, “se construída de forma participativa e compromissada - e não apenas burocrática - a proposta pedagógica pode ser o espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de arte, o que leva a projetos curriculares para Arte diferenciados de escola a escola, que podem incluir um trabalho específico de música” (PENNA, 2004a, p.27).

As escolas têm a possibilidade de escolher qual caminho é o mais adequado para construir um espaço próprio da música a partir das características institucionais e as necessidades do seu contexto. Assim, Penna (2004a), citando Saviani, assegura que é necessário articular “a letra da Lei a uma outra dimensão: o modo como as normas são incorporadas pela sociedade civil, refletindo-se na prática escolar”, pois a legislação constitui uma “mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável” (SAVIANI apud PENNA, 2004a, p.18).

Penna (2004b) ainda conclui que, quando se fala em conquistar espaços, é preciso fazê-lo de forma competente e efetiva, com metodologias adequadas para atuar nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes realidades escolares, nas variadas condições de trabalho, com alunos de bagagem cultural diversificada “trazendo uma real contribuição para a ampliação – em alcance e

em qualidade – de sua experiência artística e musical, objetivo último do ensino de música no ensino fundamental e médio” (PENNA, 2004b, p.12).

Podemos deduzir que, a Lei ampara a presença da música nas escolas, no entanto, como lembra Penna:

determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, na medida em que as práticas que procuram atender à obrigatoriedade do ‘ensino da arte’, como estabelecido atualmente na LDB, nas mãos de profissionais sem formação adequada revela-se até mesmo contraproducente (PENNA, 2008, p. 63).

Deste modo, a presença da música nas escolas encontra-se sujeita à contratação de professores qualificados e não somente à existência de uma legislação. Conforme a autora, “a conquista de espaços para a música na escola depende [...] do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais” o que representa hoje o nosso grande desafio como educadores: “ocupar com práticas significativas os espaços possíveis”. (PENNA, 2008, p.63)

5.1.1 ESTRATÉGIAS PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

Após a experiência inicial com as sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental durante o ano 2010, junto à oficina de instrumentos e ao coral (ver Apêndices 13 a 15), a mesma modalidade foi inserida desde a Educação Infantil até o 4º ano do Ensino Fundamental, com aulas de educação musical na matriz curricular uma hora aula por semana. A inovação se constituiu a partir do momento em que se trabalhou sobre a possibilidade de oferecer o ensino musical para todas as turmas da escola, até o último ano do Ensino Médio.

No início do ano 2010, a educação musical como componente dentro do currículo esteve inserida, atingindo só uma pequena parte da população de alunos do colégio, em total, seis turmas entre ambos os turnos mais as atividades extraclases do coral e as oficinas de instrumentos. Ao finalizar o ano de 2010, observando que a experiência tinha dado resultados positivos, tanto para o desenvolvimento da área quanto para os próprios alunos e professores, a direção da escola começou a pensar de que forma ofereceria a educação musical dentro do colégio atingindo a todos os alunos dos diferentes níveis de ensino.

As estratégias e linhas de ação, desenvolvidas a partir da nova organização da educação musical dentro do currículo, a partir do ano 2012, deram origem a uma inovação escolar, pois as limitações de tempo, de espaço, de custos e de recursos humanos que eram muitas, se transformaram em verdadeiros desafios para a equipe diretiva da instituição. Foi necessário avaliar o impacto dessa reorganização curricular, tanto na comunidade escolar quanto no sistema

que recebe um novo elemento para interagir e se adaptar à dinâmica escolar, na situação econômica ao incluir mais horas na matriz curricular ampliando os custos, incrementando também na compra de materiais para o desenvolvimento da disciplina e reestruturação o espaço físico para poder receber as diferentes turmas.

As primeiras ações da equipe diretiva foram comunicar-me a nova proposta como professora responsável pela música na escola. A partir disso, teve que construir, planejar e ministrar um novo jeito de ensinar e aprender música. Assim, inaugurou-se o ano 2011 com aulas de educação musical no currículo para a Educação Infantil (3, 4 e 5 anos) e os primeiros anos do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º ano) com uma carga horária total de treze horas aulas. A partir do ano 2012, a carga horária foi alterada por motivo de reorganização das próprias turmas: juntaram-se algumas turmas e se acrescentaram as quintas séries ao novo sistema de organização escolar de nove anos sendo um total de doze horas, mais a hora extraclasse destinada para o coral. As oficinas de instrumentos não foram oferecidas ao longo do ano 2012 por motivos pessoais de disponibilidade horária, o qual acabou afetando o desenvolvimento dessa atividade.

Posteriormente à primeira experiência de inserção da música no currículo, foram criados os laboratórios/oficinas de música a partir do 5º ano em 2011, do 6º ano em 2012 do Ensino Fundamental e até o 3º ano do Ensino Médio. Um espaço curricular compartilhado entre a professora de artes e a professora de educação musical (um trimestre para música, dois trimestres para artes), oferecendo a música como conteúdo dentro da disciplina artes. Foi necessário estabelecer uma organização diferenciada para este tipo de modalidade. Por tal motivo, foi instalada a rotatividade entre os grupos de turmas seguindo os critérios organizacionais das professoras responsáveis: blocos de turmas heterogêneas organizadas aleatoriamente em função da carga horária construída a partir da disponibilidade de dias e horários das outras disciplinas inseridas no currículo. A carga horária para as oficinas de música chegava a um total de dezenove horas aulas rotativas. No ano 2012, a carga horária foi para quatorze horas aulas compartilhadas com a professora de artes.

5.1.2 MODALIDADES DO ENSINO MUSICAL OBRIGATÓRIO NO CURRÍCULO

Um dos passos mais importantes na hora de iniciar uma proposta nova ou ao inovar experimentando novas ideias, é ter claro qual é o propósito, saber quais escolhas a fazer e com quais ferramentas e recursos desenvolver a ação. No caso da inserção da música como disciplina obrigatória na Educação Infantil e no Ensino Fundamental até o 5º ano, foi necessário pensar em termos de planejamento e implementação da proposta, pois a ideia de educação musical nos

primeiros anos da infância envolve processos de musicalização a partir da apreciação (percepção auditiva), da interpretação (produção vocal-instrumental) e da criação (composição) em todas as suas formas, de acordo com nível evolutivo da criança, considerando o seu cotidiano musical e experiência prévia enquanto “bagagem” musical sócio-familiar.

Estes elementos, trabalhados ao longo de todo um ano, possibilitaram o desenvolvimento um plano de estudo integral em educação musical, pensado para cada etapa escolar, estabelecendo metas a curto e longo prazo, com objetivos específicos em cada ciclo, propostas metodológicas e opções didático-musicais adequadas ao desenvolvimento musical do aluno:



Figura 16: Alunos da Educação Infantil, ano 2011.



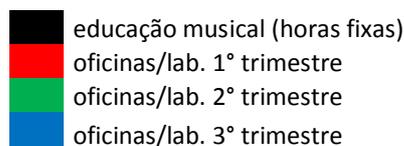
Figura 17: Alunos do Ensino Fundamental, ano 2011.

No caso da proposta escolhida para os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o desafio foi pensar numa modalidade de ensino que contemplasse as necessidades de cada ciclo, considerando que as turmas atingidas teriam música como conteúdo obrigatório dentro da disciplina artes somente em um trimestre do ano escolar. Por tal motivo, a proposta deveria ter a flexibilidade e adaptação necessárias para se inserir nesse contexto. Pensou-se estrategicamente na rotatividade entre artes e música durante os três trimestres do ano: as professoras estariam compartilhando um espaço disciplinar, mas em forma totalmente independente uma da outra.

A partir do momento em que a música entrava num determinado trimestre, escolhido para um grupo de turmas, a professora de artes, nesses dias e horários escolhidos para música, ocupava-se de outras atividades envolvendo trabalhos de restauração, pintura, murais, entre outros; dentro das instalações do colégio, a fim de cumprir com a sua carga horária e complementar com diversas obras para a escola:

Quadro 9: Carga horária distribuída entre Artes e Música, ano 2011.

	2f	3f	4f	5f	6f
07:30			T71		T82
08:20			T203		T101
09:10		T302	T72	T21	T201
10:20		T61	T103	T41	T81
11:10		-	T102	T31	T51
12:00		T202	T301		
13:20		T53	T22		T42
14:10	T62		T32		T43
14:50	T52		T12		TB
15:30	T73		TA		G3
16:40	T83		T23		T33
17:30			CORAL		



 educação musical (horas fixas)

 oficinas/lab. 1º trimestre

 oficinas/lab. 2º trimestre

 oficinas/lab. 3º trimestre

A rotatividade entre os componentes curriculares artes e música, gerou algumas mudanças na carga horária, como observa-se no Quadro 9:

Quadro 9: Carga horária para Música, ano 2012.

	2f	3f	4f	5f	6f
07:30				T101	T61
08:20				T201	T82
09:10	T81			T301	T41
10:20	T202			T102	T31
11:10	T71			T302	T51
13:30			TA		G2G3
14:10			T22		(T83)T13
14:50			T12	T62	TB
15:30			T32	T63	T52
16:40				T72	T42
17:30					CORAL

O objetivo foi construir um espaço para a educação musical com modalidade de oficina, com foco na prática, na experiência direta do fazer musical, nas suas várias dimensões e formas de expressão. Assim, se originaram as oficinas de música, de caráter obrigatório, não optativo, em rotatividade com artes. Esta modalidade possibilitou, em pouco tempo, realizar atividades de apreciação, produção e composição musical em grupo, além de trabalhar o conceito de contextualização de culturas musicais e desenvolver o sentido crítico a partir da autoavaliação e a avaliação de experiências musicais elaboradas em sala de aula.



Figura 18: Alunos do Ensino Médio nas oficinas de música

O detalhamento sobre as diferentes modalidades da educação musical inserida em todos os níveis de ensino e a atenção colocada nas cargas horárias modificadas ao longo do processo de inserção; destacam um constante interesse por parte da escola sobre o papel da música nesta comunidade, em contínua ampliação e mudança. As ações levadas neste sentido, revelam as concepções sobre educação musical que permeiam o posicionamento da direção escolar e da equipe pedagógica no que se refere à valorização do fazer musical dentro da escola e o reconhecimento do seu impacto na vida escolar. Essas concepções estarão presentes ao longo deste trabalho.

5.1.3 OS RECURSOS

Para compreender os processos internos da inserção da música e o seu impacto no ambiente escolar, os aspectos relacionados aos recursos, tanto humanos quanto econômicos, devem ser analisados a fim de construir uma visão mais ampla desses processos que envolvem tomadas de decisão de diferentes alcances e tipos.

5.1.3.1 Recursos econômicos

Ao iniciar o ano de 2010, a escola não contava com recursos para a aula de música. Foi destinada uma sala exclusiva para o desenvolvimento das aulas, mas não se contava com os materiais necessários para trabalhar com a música na escola. O primeiro passo, foi realizar um esboço do projeto para compra de instrumentos musicais (ver Apêndice 16). Ao ver que muitas outras mudanças, além da inserção da música, estavam acontecendo na instituição, foi necessário

priorizar e se adaptar à situação dada. Num primeiro momento, os instrumentos utilizados nas aulas foram um teclado que a escola já possuía, um violão, instrumentos vários de percussão e dez flautas-doce que eu disponibilizei para o desenvolvimento das aulas. À medida que foi passando o tempo, a escola ofereceu um aparelho de som exclusivo para a sala de música, um quadro branco, um violão e uma caixa plástica para conter os pequenos instrumentos de percussão. Em relação aos investimentos iniciais para a compra de instrumentos, o diretor pondera:

acho que tivemos um processo de dificuldade, mas acredito que atualmente ele está bem superado, também porque no setor pedagógico não se fala mais disso, em crítica de se é necessário, sim ou não, ele é... da parte dos alunos hoje você percebe assim não, o interesse deles, de participarem mesmo... já na questão dos instrumentos e tal, você tem essa dificuldade econômica porque ao mesmo tempo que se exige a compra de instrumento, eles são caros muitos deles, então puxa! Como seria bom se você tiver 20 alunos que você tivesse disponível vários instrumentos pra eles! (Trecho extraído da entrevista com o diretor do colégio, 7 de outubro, 2011)

Segundo o diretor do colégio, “esse é um aspecto que gera um conflito no momento, na administração da escola de como você vai fazer, que ele não venha a dar um custo bastante elevado e você consiga lecionar, dar aula da melhor forma.” E salienta:

Eu acredito que foi importante esse aspecto sim, no começo, você teve essa postura [...] de você começar com determinados instrumentos que não tem um custo muito elevado, aí você não teve um conflito com a direção da escola ao dizer “puxa! nós somos obrigados por uma lei e agora isto nos representa um grande gasto?” não, se o professor não tem essa sabedoria de começar aos poucos com instrumentos mais acessíveis, mostrando que é válido, mostrando que o aluno consegue aprender, ele se sente bem com a própria disciplina, mostrando também para os pais que isso é um grande valor, mas unindo todos esses aspectos você com o tempo consegue fazer que a escola assuma isso naturalmente, para os pais e também para os alunos... e que a lei não se torna simplesmente uma lei, mas vem ao encontro da própria formação... (Trecho extraído da entrevista com o diretor do colégio, 7 de outubro, 2011)

No começo do ano 2011, a partir de outro projeto apresentado à equipe diretiva (ver Apêndice 16), foram comprados um metalofone e um xilofone, além de acrescentar os recursos graças à aquisição de latões de tinta de diferentes tamanhos, potes de plástico, tubos de papelão, cabos de vassoura de madeira para produzir novos instrumentos de sucata. Esses materiais foram aproveitados dos restos de uma das reformas feitas no prédio da escola. Novamente, ao iniciar o ano 2012, a escola fez mais uma compra de instrumentos, tais como: surdo, atabaque, reco-reco, bongô, entre outros, para acrescentar àqueles que já faziam parte dos recursos da aula.

Principalmente na tomada de decisão referente às professoras envolvidas com a rotatividade da música inserida no componente curricular artes, a escolha dessa modalidade e o impacto econômico que aquela situação representava quando foi implantada no começo do ano 2011, fez com que os responsáveis desta inovação repensassem o modo em que isso seria levado adiante e com quais recursos.

No mês de julho de 2011, a coordenadora da Rede de Escolas São Francisco (SF) da região Norte de Porto Alegre/RS, manteve uma conversa com a coordenadora pedagógica do colégio interessada em saber quais foram as escolhas e estratégias implementadas para inserir a música após a obrigatoriedade da Lei. Nesse encontro, fui convidada à participar com o intuito de compartilhar e transmitir a experiência desde a minha visão de facilitadora desse processo. Estava presente a coordenadora da rede de colégios SF, a coordenadora pedagógica da instituição e uma das professoras do SOE. Ao falar sobre o fato de inovar com a rotatividade entre artes e música e o que isso representava para a escola em termos organizacionais e financeiros, a coordenadora pedagógica comentou:

o fato de ter dois professores dentro de sala de aula talvez desse para questionar, pois enquanto o 'profe' de música dá as suas aulas o que faz o 'profe' de artes? A gente vai ter que pagar aos dois? Vai... porque o quê é que acontece? A pergunta é: "mas a 'profe' de artes vai ficar sem fazer nada quando a 'profe' de música está nas aulas dela?" ou, por exemplo, no seguinte trimestre sobram duas horas da 'profe' de música e ela faz o quê nesse tempo? Então os padres decidiram que sim, a gente paga as duas e de repente a gente precisa para algum ensaio, alguma atividade, pintar algum lugar... mas a gente tem a tranquilidade de que está oferecendo uma educação de qualidade para os nossos alunos... e também para a comunidade toda, porque é um reconhecimento...

Em resposta a isso, a coordenadora da Rede SF continuou:

na verdade tem que aumentar os valores (mensalidades) para poder implementar isso, e como é que a gente faz? [...] outra questão é saber e decidir quem é que vai receber esse ensino, que turmas, com que critérios escolher...então a escola vai ter que correr atrás disso, por exemplo, como a professora vai se organizar com seus horários e, fundamentalmente, qual vai ser o profissional a cargo de tudo isso...

Alguns aspectos que se destacam nesta resposta são, justamente aqueles que a Lei não contempla: os relativos ao impacto econômico, à organização das turmas que recebem o ensino musical dentro do currículo e ao perfil do profissional desejado. No primeiro aspecto será necessário avaliar dentro da escola - especialmente quando se trata com escolas particulares - qual é a prioridade que o ensino musical tem nesta comunidade e que "lugar" ocupará dentro dela. No segundo aspecto, o critério de seleção das turmas atingidas, representa um desafio para as escolas que não constroem previamente um plano de inserção. Nesse caso, a escola deverá pensar num modo progressivo e gradual de incluir a música no ambiente escolar, para cumprir com metas a curto e a longo prazo. Finalmente, o perfil do professor que assumirá essa função e que deverá ser o agente deste processo de inserção, é fundamental para que os objetivos sejam atingidos, sendo a formação do professor - que trabalha com o conteúdo musical dentro da escola - o fator que define muitas vezes o êxito ou fracasso dessa inserção. É a partir deste último elemento que entra em jogo outro tipo de recursos: os humanos.

5.1.3.2 Recursos Humanos

Cada setor da comunidade educativa, no que se refere ao processo de inserção da música e a sua participação nele, cumpre alguma função que o atinge direta ou indiretamente: a equipe pedagógica conformada pela direção geral, a vicedireção geral, a direção pedagógica, a orientação educacional, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica. Além de outros setores e serviços conformados pela coordenação da pastoral escolar, o serviço social, o serviço de psicologia escolar, o laboratório de aprendizagem, o laboratório de ciências, o laboratório de informática, o setor de disciplina, o serviço de secretaria, o serviço de recursos humanos e os serviços gerais que têm a seu encargo o serviço de conservação e limpeza, de portaria e zeladoria.

Também participam os professores envolvidos diretamente no processo de inserção da música na escola (professora de música e de artes), os professores das diferentes componentes curriculares especializados e professores responsáveis de turmas, bem como os professores do turno integral. Cada um fazendo parte das mudanças e gerando movimentos na própria comunidade educativa, como os seguintes relatos exemplificam:

eu mesma entrei numa sala de história e um aluno estava ali com o violão na aula de história, eu só olhei pra ele e diz “espera só um pouquinho, não entendi, é aula de historia ou de música?” e ele nem precisou falar, eu só olhei e guardou o violão, porque eles sabem a hora quando eles podem usar, mas é bom, é bom que eles tenham esse contato... (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora Vanusia, SOE)

5.1.3.3 Recursos materiais e estrutura física

A localização da sala de música dentro do colégio, ao longo destes anos, sofreu algumas mudanças. Essas mudanças estão relacionadas com os processos de adaptação e ajustes que toda inovação internamente provoca numa comunidade. Os andares mais altos do colégio foram sede da sala de música, no ano 2010, ocupando uma sala pequena no terceiro andar, concomitante com a sala de vídeo. Para o professor de educação física, “o único problema era quando a sala de música estava do lado da sala de vídeo, aí era briga (risadas), ai sim que era um problema, mas graças a Deus que tu agora tens a tua sala aqui...” (Trecho extraído da entrevista com o professor de educação física, 5 de outubro, 2011).



Figura 19: Fachada da escola



Figura 20: Visão desde o quarto andar da sala de música

No ano 2011, a sala de música foi transferida para o quarto andar ocupando a última sala do corredor com janelas à rua principal, numa sala mais ampla, arejada e isolada do resto das salas e com as adaptações necessárias para receber todos os alunos, desde a Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Médio.

A partir do ano 2012, a sala de música sofreu outra readaptação, pois em função do novo setor construído para a Educação Infantil no subsolo, uma sala de educação musical teve que ser montada num espaço concomitante com as salas destas turmas. Assim, a pedido da supervisora da Educação infantil, foram transportados até o subsolo alguns materiais, instrumentos, e objetos a serem utilizados durante o ano 2011 com estas turmas, construindo um novo espaço para fazer música.



Figura 21: Sala de música da Educação Infantil, ano 2012.

5.1.4 A CRIAÇÃO DE OUTROS ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A MÚSICA NA ESCOLA

Além das aulas curriculares de educação musical, a escola também optou por inserir outras modalidades de ensino musical que contemplassem as expectativas dos alunos e comunidade educativa em geral. A inserção da música veio acompanhada pela criação das oficinas de teclado e flauta e do coral como atividades extraclasse, sendo o coral uma atividade oferecida em forma gratuita para os alunos. Ambas as opções foram instauradas no primeiro trimestre do ano 2010, em meados do mês de maio e junho respectivamente.

5.1.4.1 O Coral: “mais do que simplesmente cantar...”

Através dos diários de campo e relatos das pessoas que viveram as primeiras experiências realizadas no/com o coral dentro e fora da escola, o seu início, seu desenvolvimento, os resultados obtidos, busca-se retratar o caminho construído até o momento, desde o olhar dos professores, orientadores, supervisores e diretores (ver projeto Coral Palotino apresentado à equipe diretiva no Apêndice 15). A música no colégio era uma atividade nova, tanto para os alunos e professores quanto para as famílias e funcionários. Muitos não sabiam da sua existência, outros olhavam com reticência e alguns simplesmente não se interessavam pela proposta. A respeito disto, o diretor do colégio comentou:

lembro muito bem que nós tivemos essa dificuldade, de que quando foi apresentado, e por isso até foi apresentado assim dentro da escola na formação do coral, que é uma atividade fora do currículo e que de repente as pessoas não procuravam muito, mas depois de ser anunciado e ser apresentado começaram a se interessar mais. (Trecho extraído da entrevista com um dos diretores do colégio, 7 de outubro, 2011)

Não havia grandes expectativas com a divulgação do coral. Avisos com panfletos nos corredores convidavam os alunos a experimentar e participar da iniciativa. As inscrições foram realizadas através da tesouraria do colégio, os alunos inscritos no início não chegavam a fechar um grupo de dez e o primeiro ensaio do coral, numa sexta-feira das 17:30h às 18:30h, aconteceu na sala de música, quando ainda se encontrava no terceiro andar:

Cantando a uma voz

Seria a primeira vez que o colégio abriria a possibilidade de participar de um coral para todos os alunos, sem testes de admissão e oferecido à comunidade em forma gratuita. A divulgação foi realizada a través de um folder colocado no saguão da escola. Também comecei a divulgar a ideia do coral entre os meus alunos das sétimas e oitavas séries, mas poucos se interessaram na proposta. (Diário de campo, quarta - feira 05 de Maio, 2010)

Os alunos das sétimas e oitavas séries eram os únicos que estavam passando pela primeira experiência com a música na escola e neste momento eu não tinha possibilidades de apresentar a proposta do coral a todas as turmas do colégio e fazer com que eles se sentissem próximos daquilo que estava começando a se desenvolver. Sendo uma atividade gratuita, acreditei que teríamos muitos inscritos. Porém, na lista apareceram apenas oito a nove alunos:

Quando cheguei à sala de música uma aluna estava-me esperando: Sofia, da quinta série, junto com sua mãe e seu irmão. A mãe dela falou comigo sobre as expectativas da menina, a vontade de fazer parte do coral e contentes que estavam ao saber que o colégio estava oferecendo esta atividade extracurricular para todos os alunos. Fiquei muito feliz ao ver o entusiasmo daquela família. Combinamos com a mãe o horário de saída e decidimos esperar enquanto os outros integrantes chegavam. Passaram alguns minutos e nada, ninguém se aproximou. Decidi começar então a aula só com Sofia, esperando que alguém mais se unisse ao grupo (ou, no nosso caso, dupla). A aula transcorreu e ninguém mais chegou. Aceitando a frustração expliquei para Sofia que talvez tivéssemos que “dar um tempo” (expressão que convidava a desistir) para começar com o coral, pois não teríamos condições de montar um grupo só com um integrante. Ela olhou pra mim e falou que iria continuar seja o que for... Talvez fosse aí que o caminho estava sendo construído. (Diário de campo, quarta - feira 05 de Maio, 2010)

Na conversa que mantivemos durante uma entrevista, a professora mencionou o caso da aluna Sofia, fazendo alusão ao seu desenvolvimento a partir do momento que começou a participar do coral:

até a mãe dela percebeu que a partir dessas aulas que ela começou a ter este ano, ela começou a ter uma organização maior em relação ao estudo, a se concentrar mais, não só para a sala de aula, mas acabou refletindo nas outras disciplinas... Outra coisa que eu acho importante é que desenvolve a autoestima, eles acabam ficando mais seguros a partir do momento em que eles percebem que tem uma outra habilidade e que eles se expõem a isso de alguma forma, por isso acho que a musicalidade tem trazido vários benefícios... e que acabam favorecendo a minha aula. (Trecho extraído da entrevista com a professora de geografia, 27 de outubro, 2011)

Com esta observação a presença da música, através da atividade do coral e como componente dentro da matriz curricular, começa a adquirir outro sentido para os próprios professores e famílias que antes desconheciam o que a escola oferecia para a formação dos seus alunos. Assim, a música inicia o seu processo de inserção a partir do momento em que ela é reconhecida, como atividade escolar e como facilitadora de processos de aprendizagem, obtendo seus primeiro resultados:

pela realidade que eu vejo nos nossos alunos o que é que os alunos dizem? A música para eles é um momento que eles têm para extravasar, os sentimentos deles, as emoções deles, o que é o cotidiano... eu vejo nas tuas aulas e no que os alunos nos trazem, muito do dia a dia deles, trazer os instrumentos deles, as discussões das músicas deles, onde tu situa não só o funk ou talvez algo que eles gostam, como um hip hop, mas também apresentas outros estilos musicais, assim vai se abrindo muito mais esse universo da música, eles tinham outro sentido do que era música, talvez... eles não tivessem isso claro “vamos ter música, vamos cantar o período inteiro” ou “vamos ver só notas musicais”, tu consegues fazer o complemento disso e também acho que os trabalhos em grupo que tu realizas com eles, aonde tu trabalhas a questão da responsabilidade, de cada um que está inserido naquele grupo, como eles tem que trabalhar... eu acho que pra eles tem muito sentido, e quem não tem ainda o ensino da música... quando o ano passado, lembrás que acontecia que as turmas que ainda não tinham música, a sétima

(série) tinha né? e a sexta não tinha e eles esperavam chegar na sétima para ter a disciplina de música, porque isso foi muito comentado o ano passado pelos alunos. (Trecho extraído da entrevista com a professora Luciana, SOE, 5 de outubro de 2011)

No decorrer do ano 2011, o coral teve participações nas diferentes manifestações culturais da escola, tais como: a feira do livro, as amostras de fim do ano, as celebrações na paróquia do colégio, bem como a participação em reuniões com os diretores das escolas particulares de Porto Alegre, em conselhos de classe com os professores, na abertura do concerto oferecido pela Orquestra de Flautas Villa-Lobos²⁸ no colégio em duas ocasiões e como convidados numa creche nas vizinhanças do colégio, dentre outros momentos que marcaram o crescimento do grupo, em quantidade e qualidade.



Figura 22: O Coral na apresentação realizada na creche, setembro 2011

Em relação ao crescimento e desenvolvimento do coral, o lado afetivo-emocional vem ao encontro desta prática de grupo que reúne alunos de diversas turmas, com diferentes personalidades, conhecimentos, habilidades, destrezas e expectativas daquilo que significa fazer parte do coral. Numa conversa com uma das professoras do SOE, ela comentou:

Quando a gente gosta muito de uma coisa acaba passando isso e a pessoa passa a gostar também daquilo e muitas vezes até pego algumas crianças querendo falar espanhol, castelhano, sabe? (risadas) a gente vê pelo coral também, na escola, existe uma afinidade e é lindo. (Trecho extraído da entrevista com uma das professoras do SOE, 20 de outubro, 2011)

²⁸ A Orquestra de Flautas é o resultado do trabalho de Educação Musical desenvolvido desde 1992 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos da Rede de Ensino do Município de Porto Alegre/RS, Brasil. A iniciativa tem por objetivo proporcionar a crianças e jovens da Vila Mapa, periferia da cidade, a inclusão social através do acesso ao conhecimento musical e a vivências artísticas. Pretende desenvolver atitudes e habilidades por meio da prática musical em grupo, promovendo a autoestima e a coletividade, estimulando a sensibilidade e a percepção, estabelecendo interação com os elementos da cultura local e ampliando suas possibilidades de participação na sociedade. (Fonte: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/villalobos/orquestra.htm>. Acesso em: 20 fevereiro 2012)

Nessa afinidade aparece a função do coral e a intervenção da família, como um aspecto valorizado dentro da proposta educativa do colégio. Lembrando uma oportunidade na qual a professora observou o coral se apresentando e as famílias presentes, ela diz:

ver toda a meninada do coral muito feliz cantando assim com vontade mesmo, os pais quando vieram ver a apresentação, a felicidade deles, tu vê no rosto que fica muito nítido o sorriso deles, a felicidade de ter o filho cantando no coral [...] e a gente tem várias oportunidades [...] e mostrar o que se faz aqui... é um projeto bem interessante[...] (Trecho extraído da entrevista com uma das professoras do SOE, 20 de outubro, 2011)

A família cumpre um importante papel no desenvolvimento do coral, do ponto de vista do incentivo e motivação por parte dos pais na realização de atividades extraclasse que obrigam a tomar decisões, reorganizar hábitos e horários, entre outros fatores. A função da família se vê claramente no estímulo a participar das apresentações e no acompanhamento dos próprios filhos nas atividades relacionadas com o coral:

se bem que a presença das famílias ainda é pequena nessas oportunidades musicais que a gente já ofereceu, mas eu acho que são caminhos a serem construídos, entendeu? Eu acho que o coral já é um bom início, eles estão começando a ver a seriedade da proposta [...] acho que isso é gostoso de ver, que as famílias que estão participando desse projeto, e até aquelas que têm filhos na educação infantil estão vendo a diferença que é a aula de música, entendeu? Mais do que simplesmente cantar... (Trecho extraído da entrevista com a supervisora da Educação Infantil e Anos Iniciais, 4 de outubro, 2011)

Ao iniciar o ano 2012, alguns alunos novos ingressaram no coral, renovando, assim, a sua formação. Curiosamente a família, uma vez mais, teve um papel preponderante: a aluna Sofia, em 2013 na 7ª série, no começo do ano 2010 encontrava-se sozinha participando do coral, em 2011 entrou o seu irmão, Lorenzo e em 2012, Rebeca, a caçula da família, quem em 2013, no 1º ano, começou a fazer parte do grupo.

Em relação ao crescimento do coral como grupo e a função que o coral tem atualmente no colégio, a professora a cargo do laboratório de aprendizagem, num momento da entrevista referindo-se à presença do coral na comunidade educativa, comenta:

vejo que muitas famílias elas estão abraçando essa causa porque veem as crianças se envolvendo e vão gerando mecanismos, as próprias crianças participam, por exemplo, do trabalho do coral, a criança que aquele tempo em casa que poderia estar olhando TV ela está se dedicando a cantar ou ensaiar uma melodia e ela constrói esses momentos sozinha. Com certeza é uma alteração de comportamento, acho que esse tipo de aula contribui não só porque a criança vai aprender a utilizar a voz, a cuidar esse recurso que tem, mas acontecem coisas, outras, que não são ditas, que elas levam pra dentro de casa. (Trecho extraído da entrevista com a professora do laboratório de aprendizagem, 30 de Setembro, 2011)

A professora salienta a função do coral na escola e o resultado que essa atividade está provocando na visão das famílias e dos próprios alunos, dizendo que:

isso só tem elogios das pessoas e das próprias crianças que participam das conversas comigo, conheço várias... dizendo quanto está sendo bom participar disso e se ouve bastante à comunidade escolar, porque é bonito ver as crianças cantando, enfim, toda essa mobilização para essa causa, que começou aos pouquinhos e hoje vejo que cada vez está crescendo... (Trecho extraído da entrevista com a professora do laboratório de aprendizagem, 30 de Setembro, 2011)

O impacto dessa proposta, nos alunos e na comunidade inteira, vem sendo manifestado através dos comentários, da divulgação que dentro e fora da escola se realiza “porque evidentemente o projeto está dando certo, encantando... e a propaganda desse trabalho são os próprios alunos que vão divulgando isso, o prazer que eles sentem de ver a música na escola.” (Trecho extraído da entrevista com a professora do laboratório de aprendizagem, 30 de Setembro, 2011)

5.1.4.2 A oficina de instrumentos musicais

A oficina de instrumentos musicais começou no ano 2010, como proposta alternativa enquanto o processo de inserção da música na escola dava os seus primeiros passos com as sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental. Foi apresentado um projeto à direção do colégio que abraçou desde o começo a ideia, auxiliando na divulgação e administração, pois se tratava de uma oficina extraclasse terceirizada, na qual os alunos deviam pagar um valor estabelecido pelo professor e a escola recebia o correspondente a 20% do aluguel da sala (ver Apêndices 14 e 15). Aos poucos foi ganhando espaço e público, mas pelas características próprias da oficina de instrumento o número de alunos não podia superar o limite estabelecido. Assim, participaram desta iniciativa alguns alunos dos 4º, 5º e 6º anos, variando alternadamente na constituição do grupo. Uma aluna que participou da oficina, durante os anos 2010 e 2011, surpreendeu-me quando:

o edital para os cursos do ano 2012 do Projeto Prelúdio [cursos de extensão em música oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul] foi divulgado na internet e logo apareceram alguns alunos nas aulas de música curiosos por saber como fazer para entrar e participar do projeto. Amanda, uma aluna do quinto ano quis se preparar para as provas de admissão em flauta doce. Com dez anos, estava disposta a enfrentar esse desafio e para isso ela teve que aprimorar a sua prática estudando e ensaiando muito até o dia da prova, pois a base que a escola tinha dado para ela dentro das aulas curriculares de educação musical não era suficiente diante às exigências estabelecidas no edital. Assim, após a inscrição para a prova, estabelecemos dois dias de ensaio, duas horas por dia. Foram escolhidas as peças que ela gostaria interpretar e foram delineadas algumas metas como, por exemplo, o resultado da prova: não era o objetivo da sua preparação, mas sim o processo pelo qual estava atravessando e a chance de passar por uma experiência como essa, de aprendizagem e crescimento. (Diário de campo, sexta-feira 13 de Abril, 2012)

A aluna mencionada neste trecho, demonstrou sempre uma forte ligação com o fazer musical, participando das aulas de música no currículo a partir do ano 2011, do coral e da oficina

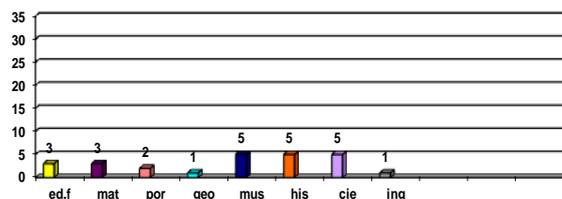


Gráfico 2: Matéria que mais gosta (Turma 83)

Dentre as diferentes matérias também aparece “música” como um dos componentes que os alunos, neste caso as oitavas séries, tinham preferência, igualando-se ao português, ciências e história. Esse tipo de respostas, relacionadas com o fato de ser uma atividade nova e diferente dentro das oferecidas no currículo, continuou sendo observado ao longo do ano na maioria das turmas que tinham música na sua matriz curricular, motivando a equipe diretiva a repensar os modos de oferecer essa atividade no colégio, atingindo a maior parte de alunos possíveis.

5.1.5.1 Conselhos de classe

São realizados ao final de cada trimestre o conselho participativo de turma e o conselho de classe. No conselho de classe são estudadas informações do conselho de turma, de dados analisados pelos professores, serviço de orientação educacional, supervisão escolar e direção, quando é feita, a tomada de decisões sobre as intervenções necessárias para que sejam qualificadas as ações de ensino e de aprendizagem e atendidas às necessidades mencionadas no conselho.

A educação musical começou a fazer parte destas instâncias de avaliação institucional desde o momento em que ingressou como componente curricular obrigatório. Progressivamente, foi instalando-se nos diferentes níveis educacionais da escola e participando dos conselhos de classe do Ensino Médio quando o trimestre a ser avaliado se desenvolvia na área de música. Os pareceres dos professores sobre o desempenho dos alunos nas várias áreas, também incluía a música como facilitadora de situações de aprendizagem refletindo nas outras áreas como, a seguir, exemplifica a professora de literatura:

eu nunca tive uma veia musical, talento, mas ver eles tocando, eles envolvidos, ver os alunos gostando e envolvidos com o violão, porque eles trazem o violão às vezes nas minhas aulas, eles fazem fundo da leitura de poemas... então ver isso deles já me deixa satisfeita, sabe? (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de literatura)

E paradoxalmente como provocadora de situações de conflito, quando a professora do SOE comenta, no desenvolvimento da sua entrevista, quais são os aspectos negativos da presença da música na escola:

sinceramente os professores, a princípio, não fizeram nenhum tipo de comentário em relação a isso, o único comentário que surge é do tipo troca de período, quando é aula de música eles sabem que nesse dia rola violão em sala de aula, rola um instrumento na sala de aula, então algumas vezes eles tem que dizer *“oh, fulaninho, oh... agora não é a aula de música, guarda”*. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de literatura)

Os conselhos de classe foram palco para apresentações musicais dos alunos e fundamentalmente, utilizados como espaço de troca entre os próprios professores:

No conselho de classe

O coral encontra-se ainda no trecho inicial da sua caminhada, com aproximadamente 15 alunos de diferentes turmas e idades, sempre em movimento, uns saem, outros entram... hoje fomos convidados para apresentar o coral à equipe de professores [...] Sentados num cantinho da sala esperando o momento deles. Fomos anunciados e os corações começaram a bater forte [...] Após algumas palavras de introdução chegou o momento. O coral cantou [...] Do outro lado, o público formado por professores, diretores, e algumas famílias do coral que ingressaram na sala para assistir a apresentação... Percebia-se a expectativa e ansiedade, foi um dia marcante para todos. (Diário de campo, quinta - feira 11 de Novembro, 2010)

Neste contexto, a participação dos alunos nos conselhos de classe traz, mais uma vez, a possibilidade de interagir com as diferentes dimensões da comunidade educativa, possibilitando uma comunicação ativa, com troca de experiências, fazendo com que cada elemento (alunos, professores, famílias, diretores) se perceba como parte de um todo.

Em relação a essa participação, a professora de português observou durante a sua entrevista que “o ano passado, naquela reunião de professores, acho que isso faltava na escola, é um momento assim, único”. (Trecho de entrevista com a professora de Português, 4 de outubro, 2011).

5.1.5.2 Reuniões com o SOE e a coordenação pedagógica

As reuniões pedagógicas, que periodicamente são realizadas no turno vespertino, têm como objetivo reunir todos os professores da instituição organizados por níveis e ciclos: Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Fundamental junto com o

Ensino Médio em momentos e dias diferentes. Cada reunião tem como propósito estabelecer os objetivos do ano, esclarecer dúvidas, trazer sugestões, planejar e discutir sobre os processos de avaliação, construir projetos por áreas, estabelecer metas e fundamentalmente, desde meados do ano 2010 com a chegada da nova direção pedagógica, construir o novo perfil da escola, do aluno, do professor, enfim, de toda a comunidade educativa para dar começo a uma nova etapa de construção do novo projeto pedagógico da escola.

A partir dessas reuniões foi possível estabelecer metas, sendo uma delas a nova modalidade e sistema de avaliação do aluno. Essa discussão levou pouco tempo para ser realmente colocada em prática, trazendo muitas mudanças, tanto positivas quanto negativas, em função dos resultados parciais obtidos. Os professores tiveram que realizar, por sua vez, alterações muitas vezes radicais na concepção das provas, na descrição e elaboração dos conteúdos a serem avaliados, seja nos formatos ou nos instrumentos utilizados.

Todo processo de mudança e inovação escolar traz consigo crises e quebras de antigos modelos e posicionamentos, e neste caso, ao inovar no sistema de avaliação, todas as áreas (incluída a educação musical) se viram obrigadas a rever os próprios planejamentos e metas. O resultado desse movimento foi um alto índice de desaprovação no final do ano de 2011. Conseqüentemente, se observaram alunos repetentes nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio e outros que deixaram a instituição. O objetivo dessa reestruturação educativa, que veio acompanhada da renovação da equipe diretiva e pedagógica, com o início da reconstrução do Projeto Pedagógico da escola, se baseia na intenção de dar uma nova postura à instituição diante à comunidade, na procura de uma nova identidade.

Ao perguntar à professora de geografia, qual seria a melhor contribuição que a música poderia fazer no futuro desta instituição, ela respondeu:

eu acho que a identidade da escola, eu acho que a música tem feito com que as crianças se orgulhem de elas mesmas e passem a transformar a escola num lugar... na geografia a gente tem dois conceitos que são os que eu trabalho: lugar e não lugar. Lugar, resumindo, seria quando tu se identifica com o local, com o ambiente onde tu estás convivendo; não lugar é quando tu não tem identidade, aquele lugar pra ti é só um lugar de passagem. Até então, ao meu entender, os alunos do Pallotti não conseguem se identificar com a escola, pra eles a escola é um não lugar, eles têm vergonha de dizer que pertencem aqui, eles não gostam da escola, lá fora eles tem vergonha, mas eu percebo que os pequenininhos que estão vindo, eles estão mudando aos pouquinhos essa visão, eles já estão transformando a escola num lugar pra eles, né? E eu percebo que a música está tornando esse processo mais rápido, assim... a partir do momento que eles começam a se orgulhar deles, eles começam a perceber também que a escola está proporcionando outras coisas pra eles também, que a escola está se tornando um lugar mais, com um pouco mais a cara deles assim... porque até então a escola não tinha relação nenhuma com eles, essa questão do lúdico vai até a quinta série, a partir da quinta série eles tem que ficar sentados uma tarde inteira, numa sala de aula e aquilo perde sentido, eu passo a não gostar do que estou fazendo e conseqüentemente do meu ambiente, do lugar aonde eu estou, então o ambiente se torna distante e eu acho que a música tem feito isso assim, tem transformado o Pallotti de um não lugar pra um lugar aonde se identificam, aonde eles estão gostando. (Trecho extraído da entrevista com a professora de Geografia, 29 de Setembro, 2011)

Nesse caminho de reconstrução da identidade de um “lugar”, neste caso a escola, a música adotou um papel preponderante como facilitadora de mudanças e transformações que hoje estão acontecendo como resposta a uma inovação educativa.

5.2 OS PROCESSOS DESDE A AÇÃO PEDAGÓGICA

5.2.1 NA PROCURA DA IDENTIDADE ESCOLAR

Nas palavras da professora de geografia achei o significado de muitas das perguntas que surgem quando uma proposta educativa, uma aula planejada ou uma atividade realizada não atinge as expectativas do professor, quando não produzem nos alunos os resultados esperados ou não constrói aprendizagens. Segundo a professora, esse sentido de permanência e de pertencimento a um “lugar” - neste caso a escola -, poderá ser construído a partir de experiências aonde o aluno se sinta partícipe e promotor das mesmas.

Essa reflexão me fez repensar sobre o papel da música nessa reconstrução da identidade escolar, quais os seus procedimentos e efeitos palpáveis que me permitissem ver as mudanças nas diferentes dimensões da comunidade escolar e especialmente nos alunos, artífices da transformação. Precisei indagar mais sobre o conceito de *lugar* e *não lugar* trazido pela área da geografia. Nessa busca, me deparei com um texto relacionado à narrativa urbana contemporânea (GOMES, 2004), numa visão desde o cotidiano do significado desses termos Gomes afirma:

experimenta-se uma nova relação com o espaço, que seria a segunda figura do excesso, característico da supermodernidade. O excesso de espaço, paradoxalmente, é correlativo ao encolhimento do planeta, que, ao mesmo tempo, se abre para nós. A superabundância espacial expressa-se através da mudança de escala, decorrente do desenvolvimento tecnológico, que permite cada vez mais deslocamentos rápidos e intensos, e da multiplicação de referências energéticas e imaginárias. Tais mudanças produzem significativas alterações na configuração espacial: intensificam-se os processos de imigração e do turismo de massa, dá-se o aumento vertiginoso de já vertiginosa vida das grandes concentrações urbanas (as megalópoles), e multiplicam-se os não-lugares, ou seja, espaços voltados não à permanência, mas à circulação acelerada de pessoas e bens: vias expressas, rodoviárias, aeroportos, centros comerciais, shoppings, museus, hotéis, motéis, bares etc. Paradoxalmente, [...] o mundo da reafirmação das particularidades em meio à aceleração da experiência espaço-temporal. (GOMES, 2004, p.8)

Em relação direta às perguntas que neste momento a escola, como sistema social, se faz diante à realidade dos nossos alunos, imersos numa sociedade que cada vez mais cria e cultiva *não lugares*, cabe destacar que:

o não-lugar não constrói laços tradicionais de identidade, mas relações pragmáticas com indivíduos tomados como clientes, passageiros, usuários, ouvintes. O lugar enraíza e identifica, fortalecendo a dimensão gregária; o não-lugar desterritorializa e permite os particularismos, possibilitando a dimensão solitária e autista do indivíduo. O lugar fortalece os sentimentos de pertencimento a algo que lhe é

exterior e anterior, a cultura, as tradições, a nação - espaço da memória enraizada. O não-lugar, ao desterritorializar a experiência do indivíduo, institui a possibilidade e a necessidade do voltar-se sobre si próprio, abrindo possibilidades para a configuração da subjetividade. O não-lugar é o espaço da identificação, atrelada a descontinuidades e deslocamentos que marcam a experiência social dos sujeitos contemporâneos. (GOMES, 2004, p. 11)

O professor se confronta diariamente com uma situação conflitiva de conquista e perda do ambiente educativo ideal dentro da escola, encontrando-se com as suas próprias limitações para transformar esse ambiente não reconhecido pelo seu aluno num espaço físico e temporal de identificação e permanência. Nessa luta por transformar o *não lugar* num *lugar* propício para a aprendizagem, o professor cumpre uma função fundamental através do seu posicionamento como educador, porém, maior é o desafio que a escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 1999) deverá enfrentar para concretizar essa transformação. Segundo Dayrell, “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição [...] aprender a escola como construção social implica compreendê-la no seu fazer cotidiano”, numa contínua relação de ajustes, de negociações e conflitos, entre aluno e escola, que fazem parte da construção do cotidiano escolar.

Durante algumas gerações, a comunidade de alunos do colégio Pallotti foi constituída por alunos provenientes de outras escolas particulares da região, em alguns casos eram alunos repetentes, muitos dos quais solicitavam ingresso na escola também por motivos financeiros, pois a instituição outorgava - e ainda hoje, no ano 2011/2012, mas em menor quantidade - bolsas de estudos para a maioria dos seus alunos, se transformando numa escola sustentada pela Sociedade Vicente Pallotti e pela contribuição das famílias de alunos não bolsistas. Nos dias atuais a realidade é outra, esta visão do colégio para a comunidade está mudando e a mudança se deve justamente a essa relação entre aluno e escola, se reconhecendo como pertencente a um lugar, já não mais de passagem, talvez porque faz sentido “estar” na escola, se sentir parte dela, começando a construir a noção de permanência e identidade do lugar.

5.2.1.1 O conhecimento do contexto social

Quando falamos de “escola em pastoral”, como é caracterizada a instituição estudada nesta pesquisa, aparecem alguns aspectos relacionados ao significado desse termo vinculado à identidade da escola e sua comunidade. Neste sentido, sabemos que “escola em pastoral” é uma escola que articula projetos, organiza e planeja as ações pastorais perpassando por todos os setores da comunidade educativa. Além disso, é uma escola que visa ao desenvolvimento integral

da pessoa, desenvolvendo uma educação “humanizadora” nos seus alunos, contemplando a educação pelo respeito, pelos valores e a partilha.

Segundo esses valores e ideais, a conquista de espaços da educação musical deverá atingir não somente aos alunos, mas cada uma das partes que constituem a comunidade escolar. Assim, a música estará presente nas aulas curriculares, nas horas extraclasse, nos passeios fora da escola, nas amostras realizadas com/para os professores, nas apresentações com/para as famílias; promovendo uma educação que visa cada vez mais à formação plena do indivíduo, de um indivíduo reflexivo, pensante, crítico e ao mesmo tempo capaz de expressar-se, comunicar e sentir. Assim, a inserção da música na escola se estabelece como uma meta e paralelamente como um caminho em construção o qual terá que ser iniciado a partir do conhecimento desse aluno e dessa comunidade onde a música se insere.

5.2.1.2 A interpretação das necessidades e os interesses dos alunos

Música é um universo que entramos quando colocamos os fones de ouvido, ou apenas apertamos o botão do rádio. Nesse universo podemos ser quem somos sem medo, podemos rir, chorar, se emocionar...eu viajo para esse universo constantemente! (aluno da sétima série do Ensino Fundamental, fevereiro 2010)

Existem vários tipos de músicas e cada uma representa algo, até um momento da vida de alguém...a música representa pra mim a trilha sonora da vida (aluna da oitava série do Ensino Fundamental, fevereiro 2010)

As frases que introduzem este capítulo são algumas das respostas que os alunos das sétimas e oitavas séries escreveram a partir de uma atividade de integração desenvolvida durante a primeira aula da educação musical no colégio. A folha que os alunos receberam dizia: “O que é música para mim?”. Nesta folha eles tinham que expressar as suas ideias sobre o que a música representava para eles, o seu significado, como eles vivenciavam a música, enfim, utilizando palavras, grafismos ou desenhos os alunos responderam livremente. Posteriormente, através de uma dinâmica grupal, compartilharam as diversas respostas às seguintes perguntas: que tipo de música adoras escutar? Tocas algum instrumento? Qual? Qual gostarias aprender a tocar? O que deveria ensinar a música na escola?

Dentre as respostas mais comuns se encontravam aquelas relacionadas ao tipo de música que eles escutam cotidianamente, relacionando as suas preferências musicais às diferentes bandas, grupos ou cantores/as com aqueles que se identificam. Nessas respostas, os alunos expressaram também alguns conceitos sobre interesses, gostos e consumo musical, como e quando eles tinham contato com a música que mais gostavam. Ao mesmo tempo, o conhecimento de um ou vários instrumentos trouxe informações valiosas para a aula de música,

enquanto prática instrumental dentro da escola. A possibilidade de construir um espaço para que os alunos pudessem trazer os seus conhecimentos musicais, desde as suas próprias práticas instrumentais iria contribuir para o esclarecimento das expectativas sobre a aula de música na escola. Com a última pergunta apareceu claramente qual era, segundo eles, a função da música na escola, uma função até o momento desconhecida. Junto a estes aspectos mencionados, finalmente o que eles pensam sobre o ensino da música na escola ofereceu elementos e suportes para a construção de um plano de ensino musical participativo, considerando tanto os objetivos específicos da área quanto as necessidades e expectativas dos próprios alunos.

5.2.2 A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE CURRÍCULO MUSICAL PARTICIPATIVO

Os modos de construção do currículo de música na escola podem variar de acordo com o contexto sociocultural que a escola está inserida, às características dos alunos, às experiências prévias e expectativas, entre outros fatores. Conforme Rabitti (1999), os projetos educativos mais “envolventes” são aqueles que partem dos elementos do mundo do aluno, do seu cotidiano. A partir da pesquisa realizada numa escola de infância considerada modelo dentro do Projeto Zero-Sei da região de Reggio Emilia/Itália, a autora afirma que “os projetos não são somente retirados do mundo das crianças, mas ‘sugeridos’ pelas próprias crianças” (RABITTI, 1999, p.152), e que para isso é necessário oferecer tempos e espaços para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da troca, para “criar um interesse e mantê-lo”, sendo fundamental a função do professor e do ambiente nesse processo de construção. O aspecto inovador dessas escolas infantis incluídas no projeto, se traduz a partir da integração das artes com todos os modos de conhecimento da vida cotidiana, ou seja, o lado artístico da produção da criança sendo desenvolvido paralelamente e em forma articulada com os conteúdos elaborados dentro de sala de aula, sendo a criança e os seus interesses o foco do projeto, privilegiando a função da família e a sua participação em cada momento. Ao analisar a vida dentro da escola Rabitti afirma que “na Villetta [termo utilizado pela autora referindo-se à escolinha] se enfrenta a relação entre organização e flexibilidade [...] tendo sempre presente a importância da incerteza e a necessidade da mudança” (p. 155).

Durante a construção do “planejamento participativo” do componente curricular música, neste estudo, os alunos tinham a liberdade de intervir em qualquer momento sugerindo ideias, temáticas ou modos de fazer música na escola, lembrando que cada um deles poderia participar tendo como norteadores das práticas musicais a organização e a valorização das produções de

cada aluno ou grupo, como eles mesmos comentam durante o desenvolvimento dos grupos focais:

GABRIELLE: foi legal quando tu pediste pra gente fazer uma lista das músicas que gostávamos de ouvir, aí fomos passando a folha e completamos monte de canções para depois fazer na aula de música.

MÔNICA: toda semana tinha música nova

TARSO: este ano fizemos isso dos grupos de improvisação rítmica e tivemos que criar músicas em grupo e apresentar para os nossos colegas

GUSTAVO: o legal foi que conseguimos tocar alguns o teclado, embora sem saber nada aí tu ajudavas e a gente podia sacar algumas músicas simples... (Trecho extraído dos grupos focais, alunos da oitava série do Ensino Fundamental).

A definição de “currículo crítico” (ARÓSTEGUI, 2011), aporta elementos para a construção de um currículo musical heterogêneo, atendendo às necessidades e características do aluno, seus interesses e modos de se aproximar ao fazer musical, respeitando os tempos que cada aluno precisa para aprender, prestando atenção à heterogeneidade do grupo de alunos e suas necessidades. Neste ambiente de participação e flexibilidade entre professor e alunos, vão se moldando os caminhos pelos quais atravessa o projeto curricular musical, trabalhando junto aos alunos e ao mesmo tempo fazendo paradas para observá-los na intenção de conhecê-los, problematizar e construir os modos de fazer música na escola.

5.2.3 A ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDOS

Os planos de estudos no ano de 2010, no início do processo de inserção da música no colégio, foram construídos para as sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental. Considerando que a música ingressava aos poucos no currículo da escola, foi necessário conhecer a comunidade educativa através das primeiras reuniões com a equipe de professores e diretores. Nestas reuniões prévias, ao começo das aulas, se estabeleceram as temáticas comuns do primeiro projeto trimestral entre todos os componentes curriculares, agrupados por áreas de conhecimento: as técnicas, as humanas e as artísticas. Posteriormente, cada professor construiu o seu plano de estudo anual e o primeiro projeto trimestral, mantendo umnexo entre a temática/foco institucional a ser trabalhado no primeiro trimestre e o plano de estudo do componente específico.

Em música foi apresentado o planejamento anual (ver Apêndice 17), por área de conhecimento, ou seja, as artes - artes visuais, teatro, música – reunidas e articuladas para interagir dentro das séries que são atingidas pelos três componentes curriculares ao longo do ano, neste caso, as sextas, sétimas e oitavas séries. No caso do Ensino Médio, os laboratórios de

música foram apresentados, a partir do ano de 2011, em forma separada, do mesmo modo que aconteceu com os planos de estudos da Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (ver Apêndice 18 a 20).

5.2.4 A ELABORAÇÃO DOS PROJETOS TRIMESTRAIS

A construção dos planos de estudo, dos projetos trimestrais e dos planos de aula foi realizada em concordância com a temática desenvolvida a cada ano no contexto do projeto institucional. As diferentes etapas do planejamento estão em diálogo com as necessidades e possibilidades de cada nível de ensino, com o cotidiano e as expectativas de cada grupo de alunos e com os possíveis emergentes que vão delineando o percurso das aprendizagens musicais na escola. Em termos de planejamento propriamente dito, utilizei o conceito de “unidade didática” para a organização sistemática das aulas. A utilização dos modelos das unidades didáticas, a partir dos referenciais propostos por Frega (2005 e 2008) permitem trabalhar, a partir de temáticas-eixos, os diferentes conteúdos musicais ao longo de um mês de aula (4 ou 5 aulas).



Figura 23: Alunos do ensino médio improvisando com materiais de sucata

As unidades didáticas estão inseridas dentro do projeto trimestral que, construído a partir de nexos temáticos, por sua vez, faz parte do plano de ensino ou plano de aprendizagem. O desenho da unidade didática se estabelece como um norteador das práticas musicais na escola, representados na Figura 24: (ver exemplo de unidade didática em Apêndice 27)

<u>Modelo de Unidade Didática</u>	
COMPONENTE CURRICULAR:	
PROFESSOR:	
NÍVEL:	
CICLO:	
DESTINATÁRIOS:	
	<u>TÍTULO DA UNIDADE:</u>
DURAÇÃO ESTIMADA:	
TEMPORALIZAÇÃO:	
OBJETIVOS:	
REQUISITOS PRÉVIOS:	
CONTEÚDOS A REFORÇAR OU APROFUNDAR:	
CONTEÚDOS A TRABALHAR:	
ESTRATÉGIAS PREVISTAS:	
ATIVIDADES PROPOSTAS: (organizadas por aulas)	
RECURSOS:	
TIPO DE AVALIAÇÃO:	
INSTRUMENTO/S DE AVALIAÇÃO A UTILIZAR:	
Bibliografia:	

Figura 24: Modelo de unidade didática

Relato a seguir uma experiência desenvolvida com alunos das 7° e 8° séries no projeto do primeiro trimestre, nos meses de março, abril e maio de 2010, como modos de “pensar e agir em sala de aula” (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003) através da utilização de projetos. Destaca-se que, a partir da abordagem de currículo participativo e construção de projetos por áreas temáticas, é possível propiciar ao aluno “atividades musicais significativas, porque construídas a partir das suas próprias experiências, procurando acolher suas vivências cotidianas e saberes prévios” (DEL BEN, 2011).

As necessidades dos alunos enquanto indivíduos, fazendo parte de um grupo social interagindo com as próprias diferenças e semelhanças, se manifestaram já desde o início do projeto. O respeito, os valores, a convivência tornaram-se assuntos cotidianos nestas aulas, necessários para pautar o que e como iríamos fazer música na escola. A elaboração do projeto, seus objetivos, conteúdos e atividades foram definidos procurando, no entanto, envolver os alunos em atividades de criação e expressão coletiva, olhando para as motivações e preferências musicais do grupo. Partindo deste posicionamento, enquadrou-se a competência musical que os alunos deveriam adquirir no decorrer do projeto sobre *tribos urbanas*: “Desenvolver habilidades musicais de composição e produção instrumental/vocal através da criação de uma canção - letra e música - na qual se expressem os conteúdos trabalhados a partir dos dados coletados das pesquisas sobre tribos urbanas”.

Assim, os grupos de alunos começaram a trabalhar sobre a diversidade musical, as culturas musicais, os meios de comunicação e a funcionalidade dos diferentes estilos musicais consumidos diariamente. Os alunos pesquisaram em pequenos grupos sobre as diferentes tribos urbanas (características principais, músicas, estilos, roupas, lugares de encontro, ideologias, etc.)

e depois cada grupo apresentou sua pesquisa para o resto da turma. Ao iniciar com o processo de composição cada grupo criou quatro frases descrevendo à tribo pesquisada, procurando rimas e coerência rítmica. Uniram as pequenas estrofes, mudaram, substituíram e trocaram ideias de composição e assim criaram uma canção com diferentes partes, acrescentando mais um refrão construído entre todos os alunos. Concluíram-se as atividades com a instrumentação das canções. Cada turma teve que criar um arranjo instrumental para a canção que tinha composto utilizando os recursos e conhecimentos trabalhados em aula:

Durante a etapa final do projeto do primeiro trimestre, uma das professoras do SOE, encarregada do seguimento das turmas, solicitou permissão para observar o desenvolvimento de uma aula de música. A professora entrou e os alunos apresentaram as suas produções que até o momento tinham conseguido realizar. A professora saiu da sala e foi chamar a um dos diretores para que ele também ouvisse. Ela diz: *“isto daqui vocês têm que apresentar lá fora”*. (Diário de campo, maio 2010).

A seguir, uma das seis canções compostas pelos alunos e apresentadas na festa (turma 81):

Buscando identidade

*Um certo dia na beira do mar,
eu vi um roqueiro na esquina de um bar
Pegando um beque pronto pra fumar
e esperando a vida passar...
Numa certa manhã eu estava na praia
e vi os regueiros caindo na gandaia
Flashes a toda hora, balada sem parar
Fashionistas estão na pista, é hora de dançar...
A galera do surf adora o mar,
todos os dias os vejo surfar
para o Haváí irão viajar...
Nós somos baladeiros e viemos apresentar
todas a “raves” que “iremo” frequentar.
Saio de noite com a rapaziada,
tocar um pagode pela madrugada
Pegando mulher tomando gelada,
mas como tudo tem um porque
o dessa noite é pra esquecer você...
Essas são as tribos da nossa sociedade
Elas vivem separadas e buscando identidade!*

Ao finalizar o projeto, foi estabelecido um momento para apresentar as criações de cada turma. Realizou-se uma mostra musical no contexto das Festas Juninas:

Se aprende com as experiências

O clima típico do inverno não se sentia dentro do salão de eventos da escola. O ambiente estava esquentando, o salão cheio de pessoas e o som alto das músicas folclóricas. Alguém falando ao microfone vai anunciando as diferentes apresentações, convidando ao público para assistir e participar. Toda a comunidade educativa envolvida nessa festa, barracas com comidas típicas, brincadeiras alegóricas, danças tradicionais e gincanas. Tínhamos que apresentar as criações dos alunos... a ideia inicial foi conseguir um espaço e momento para apresentar os trabalhos e foi bem recebido o convite [...], mas não esperávamos, não estavam planejadas as condições encontradas... Fiquei surpresa com

Objetos sonoros, desenhos, imagens, instrumentos, entre outros, auxiliam no desenvolvimento das atividades musicais; a construção dos materiais didáticos muitas vezes é paralela ao desenvolvimento de uma atividade com a colaboração dos alunos, como no caso dos primeiros anos do Ensino Fundamental:

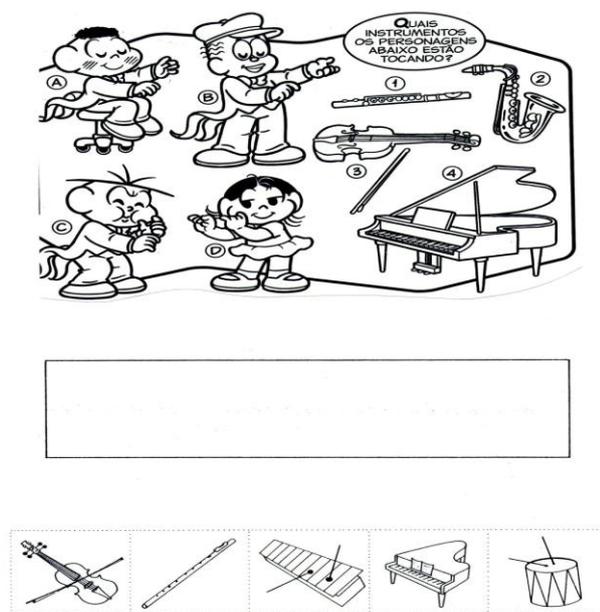


Figura 26: Materiais didáticos para os primeiros anos do Ensino Fundamental

Neste exemplo, os alunos identificam, reconhecem e classificam os instrumentos da orquestra a partir de um exercício de identificação-associação, após a audição dos instrumentos, reconstruem a seqüência em que foram escutados, cortando e colando na ordem. Atividades de audição, produção e criação musical para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram construídas a partir de diferentes abordagens, as quais auxiliam ao professor no momento de elaboração dos materiais didáticos (BRITO, 2003; FREGA, 1996; FERRERO e FURNÓ, 2006).

No Ensino Médio, os materiais didáticos e as temáticas desenvolvidas nesse nível envolvem atividades musicais de uma profundidade e complexidade próprias das práticas musicais dos adolescentes e jovens. Por exemplo, ao trabalhar com estilos e gêneros musicais, os alunos foram construindo um sistema de identificação e relação entre as músicas escutadas ao vivo - de bandas e grupos conhecidos por eles - e os estilos musicais aos quais esses grupos pertenciam. Assim, a construção dos materiais é realizada igualmente com a participação dos alunos, atingindo níveis de elaboração mais adequados às exigências dos conteúdos desenvolvidos nesse nível (PENNA, 2010). A seguir, um exemplo de material didático:



ATIVIDADE 2: Identifique as diversas culturas musicais representadas por esses personagens e escreva embaixo de cada um o número correspondente ao seu país de origem. Depois complete o nome do instrumento que toca cada personagem.

- 1) Alemanha: _____ 4) Rússia: _____ 7) Cuba: _____
 2) Peru: _____ 5) Escócia: _____ 8) Austrália: DIDJERIDOO
 3) Arábia: _____ 6) Índia: _____ 9) USA: _____

Agora mate a charada! Os personagens do saxofone e do contrabaixo ficaram sem país, mas juntos podem interpretar:

- a) polca b) música clássica ou c) jazz? (circule a resposta correta e justifique)

Figura 27: Material didático para o Ensino Médio

5.2.6 AVALIANDO NA AULA DE MÚSICA

*“A música está boa aqui [...] e é assim o jeito que eu esperaria essa aula”
 “... é a primeira aula de música que eu já tive”
 (respostas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental)*

Ao incluir a música como componente obrigatório dentro do currículo de todas as turmas, a avaliação, nesse contexto, é necessária e entendida como um processo dentro de um percurso de ensino-aprendizagem, uma ferramenta para o professor e um elemento de controle/acompanhamento para o aluno e sua família. A avaliação permite colocar metas e atingi-las, rever conteúdos e melhorar a prática, bem como utilizá-la com a finalidade de conhecer qual é a visão do aluno sobre os modos de ensinar e aprender música na escola (HENTSCHKE e SOUZA, 2003). Uma das avaliações realizadas sobre a presença da música na escola, os alunos do Ensino Médio, envolvidos com os laboratórios de música, responderam às seguintes perguntas (ver respostas completas em Apêndice 22):

<p>AVALIAÇÃO OFICINAS DE MÚSICA</p> <p>A tua opinião é muito importante, pois através da tua observação podemos avaliar o que foi bom e seria legal manter e o que pode mudar para melhorar e até oferecer sugestões para que a tua voz também seja escutada...</p> <p>1.O que achei de legal nas oficinas de música dentro de “Artes”: </p> <p>2.O que poderia mudar desta proposta: </p> <p>3.Como gostarias que a música estivesse presente na escola? De que outras formas? </p>	<p>TURMA:</p>
--	---------------

Figura 28: Modelo de avaliação para as oficinas de música.

Dentre as respostas que tratam sobre aspectos positivos das aulas de música os alunos possuem opiniões semelhantes sobre a realização de práticas instrumentais, de canto grupal, de interação entre grupos de alunos:

“Legal, pois eu descobri uma arte que eu não sabia que havia dentro de mim” (aluno da turma 61)

“Foi uma novidade para a turma, deixando as aulas mais animadas” (aluna da turma 202)

Os aspectos negativos das oficinas tem relação direta com o pouco tempo para a aula de música no currículo, com a escassez de instrumentos musicais diversificados e do contato direto com músicos:

“Eu gostaria que tivesse o ano todo com a gente, e que fosse uma disciplina separada” (turma 61)

Ao falar sobre possíveis mudanças ou propostas para a aula de música, os alunos ressaltam a necessidade de criar mais espaço para a aula de música dentro de artes, de incluir a música em outros componentes curriculares, inclusive nos recreios inaugurando uma rádio da escola, formar uma banda e oferecer momentos de apresentações dentro e fora da escola:

“Poderia trabalhar cada semana um estilo musical diferente para ter conhecimento de todos” (turma 302)

“... espero que a música fique até eu estar na 8ª série” (aluno da turma 53)

Estas definições e o seu significado, além de permitir uma construção participativa do currículo de música na escola, possibilitam avaliar o impacto desse processo de inserção nos alunos, monitorando a cada passo quais são os elementos que devem ser substituídos e quais aperfeiçoados. As modalidades e instrumentos de avaliação são diversificados e adaptados ao nível de ensino. Por exemplo, na Educação Infantil, o processo avaliativo é realizado ao longo de cada trimestre onde deve ser elaborado, no final de cada etapa concluída, um “relatório de desenvolvimento da turma” expressando como foi o progresso da turma em geral, os conteúdos trabalhados, as características da turma, algumas observações específicas e os próximos passos dentro do componente curricular. A mesma modalidade de avaliação é utilizada até o primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir do segundo ano, o sistema de avaliação por notas toma o lugar do relatório como elemento norteador para o professor estabelecer critérios e instrumentos de avaliação específicos para cada nível de ensino. No caso da educação musical, os instrumentos utilizados para cada trimestre são três: a observação direta e participativa, as fichas de avaliação,

trabalhos práticos em grupo ou individual, dependendo dos conteúdos trabalhados e as estratégias utilizadas em sala de aula (ver Apêndices 17 a 20).

São utilizados como modos de avaliar em música a autoavaliação da própria prática e a avaliação de apresentações de atividades dentro de sala de aula, em mostras ou festas no âmbito escolar. Nos laboratórios de música no Ensino Médio, a avaliação do trimestre desenvolvido com o conteúdo música também contém três instrumentos de avaliação como mínimo exigido, inseridos na avaliação do componente artes. As modalidades são diversificadas e focadas no aspecto prático do fazer musical. É interessante observar como esses processos de avaliação em música são vivenciados pelos alunos e transmitidos às famílias:

O lugar da música

Entrega de boletins. Todos os professores foram orientados para realizar a entrega e atender às famílias que iam chegando. Reunião introdutória geral e depois cada professor na sua sala de aula para esperar aos pais, mães, tios, avôs... Os professores dos anos finais foram até o salão de eventos, para entregar os boletins e recebê-los... compartilhei a mesa com a professora de artes. As famílias aos poucos iam se aproximando para poder trocar algumas ideias, questionar e tirar dúvidas sobre a avaliação em música e como o seu filho se desenvolvia dentro do componente, mas alguns deles ainda não me conheciam e perguntavam aos outros professores: - “a educação musical onde está?”. Um tanto quanto significativo no processo de conquista do lugar da música na escola. (Diário de campo, sábado 18 de Junho, 2011).

A partir do primeiro trimestre do ano de 2012, foram incluídas as “habilidades” dentro do sistema de avaliação dos componentes curriculares do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essas habilidades auxiliam as famílias na compreensão e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, disponibilizando, junto ao boletim de notas, uma série de habilidades que dão conta do resultado final representado por um número. As habilidades tem relação direta com os objetivos que foram estipulados no começo do projeto de cada trimestre os quais serão atingidos plenamente, em processo, ou não atingidos pelos alunos.

5.2.7 A MÚSICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Desde o ingresso da música na escola, uma das preocupações e solicitações feitas por mim à direção da escola foi a inclusão da proposta da educação musical dentro do projeto pedagógico da instituição. No ano de 2010, o projeto estava prestes a sofrer transformações como consequência das mudanças realizadas no interior da instituição, em resposta a uma renovação dentro das equipes diretiva e pedagógica. Entre os anos 2010 e 2011, a escola atravessou por vários processos de mudanças dentro da gestão escolar.

Ao longo das reuniões pedagógicas que a escola realizava com os seus professores foram revisados alguns aspectos relacionados com o novo perfil da instituição e a necessidade de

escutar as diversas “vozes” desta mudança, ou seja, ouvindo aos professores, aos alunos, às famílias e aos funcionários, como foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho, a fim de conhecer a visão que tinham da escola, o que representa a escola para cada um deles e o que “poderia vir a ser” seguindo as expectativas pessoais. Esse trabalho de indagação e busca foi iniciado, com os professores, no mês de abril de 2012, entregando uma folha para ler e responder sobre alguns aspectos relacionados com o projeto pedagógico da escola e o perfil do professor. As perguntas entregues a todos os professores foram as seguintes:

1. Qual é a concepção que tens de Projeto Pedagógico?
2. Acreditas que este projeto possa ser construído na Instituição em que trabalhas? Por quê?
3. O que esperas atingir ou modificar em tua prática docente com a concretização do Projeto Pedagógico na Instituição em que trabalhas?
4. Conforme carisma palotino, qual será teu compromisso na construção do Projeto Pedagógico da tua escola? expressa tua resposta com ações concretas:

Figura 29: Questionário para construção do projeto pedagógico

Na construção do projeto pedagógico a escola busca no educador o conhecimento da identidade institucional, a definição clara do currículo institucional, o planejamento flexível que atenda às necessidades da comunidade escolar, seja interna e externa, e a utilização da avaliação como norteadora para a aprendizagem. Com base nesses pressupostos, um parágrafo do texto entregue pela escola, salientava: *“Um projeto educativo pode ser tomado como promessa ante determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. Dessa forma para elaborar um projeto é necessário ousadia, discussão, reflexão e desejo de renovação e, sobretudo, participação e comprometimento de todos os envolvidos no processo escolar”*. (Fonte: Questionário para construção do projeto pedagógico da escola)

Conforme Rolim (2009), o aspecto problemático do funcionamento das atividades extraescolares ou curriculares da música na escola, se baseia no seu nível de engajamento no projeto pedagógico da instituição. O sucesso de uma proposta estará vinculado com a sua inserção no projeto pedagógico da escola, pois “da sintonia entre a equilibrada organização dos tempos e espaços escolares e da elaboração de um projeto político pedagógico, originado da discussão e do planejamento coletivo, pode resultar um trabalho escolar mais articulado e, por consequência, oportunizar efetivas aprendizagens” (ROLIM, 2009, p.51).

Com essa primeira aproximação àquilo que os professores consideram sobre a construção do projeto pedagógico escolar, com os seus modos de ensinar inseridos num novo perfil de escola, o colégio começa a perceber o alcance dessas mudanças iniciais que vão atingindo aos poucos cada elemento desta comunidade educativa. A música, como componente do currículo

escolar, começou a ter um espaço e ser reconhecida como uma proposta educativa oferecida pela escola dentro do seu projeto pedagógico. O caminho de inclusão da música no projeto pedagógico da escola, foi iniciado paralelamente à etapa final desta pesquisa, em consequência, espera-se a continuidade do trabalho a partir da conclusão deste processo, com a inclusão das metas, objetivos e delineamentos específicos da área de educação musical no projeto pedagógico institucional.

5.3 OS PROCESSOS DESDE O ASPECTO SOCIAL

5.3.1 EXPANDIR OS LIMITES DA SALA DE MÚSICA: OUTROS MODOS DE INTERAGIR

A ação da educação musical na escola, muitas vezes, transcende os limites da sala de aula abrindo possibilidades para interagir com o elemento musical dentro e fora do âmbito escolar, sendo o aluno o principal provocador desta interação, a partir das trocas entre como ele aprende música fora, no seu meio social-familiar e as situações de aprendizagem que a própria escola facilita para ele. Conforme Dayrell (1999):

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da 'experiência vivida' [...] é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos. (DAYRELL, 1999, p.6).

O professor parte do pressuposto de que o aluno, ao ingressar na escola, já tem construído algum tipo de conhecimento originado pela interação com o seu meio social: família, amigos, bairro e outros; e que na escola o aluno poderá encontrar o espaço e tempo para interagir com os seus saberes e os saberes específicos da educação formal para dar lugar a novas aprendizagens.

No que diz respeito à música e à educação musical dentro do contexto escolar, os mecanismos de troca e interação entre as experiências prévias dos alunos e os saberes construídos na escola são ainda mais intensos, pois as práticas musicais escolares abrem o espaço para que o aluno se expresse, comunique e crie, principalmente, a partir do seu próprio conhecimento e dos seus modos de fazer e aprender música na escola, como no caso do Pedro, aluno da oficina de teclado:

Pequeno professor

Pedro, o filho da Clarisse, uma das funcionárias a cargo da tesouraria do colégio, está no quarto ano à tarde e começou este ano a fazer aulas de teclado nas quintas-feiras no contra turno. Algumas manhãs ele fica numa creche que fica perto do colégio, aguardando o momento em que começam as suas aulas. Um dia a mãe dele me contou que espontaneamente ele começou a levar o teclado até aquela creche para tocar as músicas que ia aprendendo: *“Ele toca para as crianças, elas adoram aqueles momentos e ficam aguardando atentas cada apresentação!”*. E ainda mais, em alguns casos ele ensina para as crianças o que aprendeu nas suas aulas de teclado. (Diário de campo, quarta - feira 17 de Agosto, 2011).

Houve momentos em que a música fez parte do ambiente escolar, mas através de outros modos de interação, como no caso da aula experimental de música no terceiro ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2010, quando ainda o componente curricular não estava inserido no currículo de todas as turmas:

No terceiro ano do Ensino Fundamental

Acabou meu horário, pelo menos com as minhas turmas. Ainda faltam dois períodos para a saída do turno da manhã. Desci as escadas a partir do terceiro andar com o violão e outros instrumentos numa caixa até o subsolo. Ali se encontra a sala do terceiro ano do ensino fundamental. O combinado com a professora Andreia foi pensar numa aula de música para que a turma se envolvesse com as práticas musicais da escola, embora eles não tivessem aulas de música ainda este ano. Pensei em algumas atividades que chamassem a atenção, para mexer com eles, convidando-os a explorar esse universo. A professora me falou sobre a construção de chocalhos para uma atividade que realizaram pouco tempo atrás e que poderíamos reutilizar nesta aula. Assim, realizamos uma atividade envolvendo a voz, a percussão corporal, o movimento e os instrumentos. Todos participando ativamente, atentos e envolvidos com a proposta. Bateu o sinal e ainda continuavam praticando e tentando dar continuidade à atividade fora da aula. Foi um passo a mais na construção do espaço da educação musical na escola. Já pensamos em dar continuidade a esta iniciativa. (Diário de campo, terça - feira 14 de Setembro, 2010).

A professora da turma, no decorrer da entrevista realizada com ela um ano depois, quando a música já fazia parte dos componentes curriculares desse grupo de alunos, reconheceu que:

foi uma experiência fantástica que nós tivemos assim na sala de aula, de eles conhecerem um tipo de instrumento, de eles perceberem que para uma aula de música eles primeiro devem conquistar o silêncio, que geralmente se pensa “é música, ah... é movimento, é barulho!” não, é o silêncio pra poder aprender. E faço uma relação assim muito forte com o que vai acontecendo quando as crianças apreendem esses conceitos. Elas começam também a se escutar, né? O ano passado, com aquela experiência que fizemos, eles construíram seus instrumentos, tudo né... e foi acontecendo, não tinha planejado isso, foi acontecendo e foi bem positivo... é que foi marcante para a turma por uma participação de uma professora de música que eles nunca tinham tido uma vivência como essa. (Trecho extraído da entrevista com a professora Andreia, 30 de setembro, 2011).

Neste relato observa-se como a música, no contexto escolar, gera movimentos interagindo com outros elementos da comunidade educativa, indiretamente provocando mudanças e criando expectativas. Os mesmos alunos que participaram dessa primeira experiência com a música, no quarto ano, enquanto ensaiavam para uma apresentação do primeiro Show de Talentos, realizado em 2011, assumiram o papel de “transmissores” diante da turma de três anos

da Educação Infantil. Na troca de período, quando o grupo dos pequenos chegou à sala de música, os alunos do quarto ano demonstraram aquilo que eles estavam aprendendo em música, estabelecendo uma comunicação entre os dois níveis de ensino e, indiretamente, construindo aos poucos o conceito de “público/ouvinte” num espaço de troca.

Paralelamente ao desenvolvimento da educação musical nas sétimas e oitavas séries, durante o ano 2010, um aluno da turma 81 procurou as oficinas de teclado com o objetivo de aprender algumas dicas sobre composição. Guilherme precisava compor trilhas sonoras para videogames e procurou as oficinas de teclado para auxiliá-lo nas composições, mas nesse contexto das oficinas não foi possível desenvolver o seu trabalho, em consequência, ele decidiu fazer algumas aulas particulares. Assim como Guilherme, na procura de práticas musicais fora da sala de aula, Bruna, da mesma série, começou a fazer aulas de violão após o primeiro contato com as aulas de música na escola. As aulas se desenvolviam na minha casa, uma vez por semana. Pouco tempo depois, Alana também quis aprender a tocar violão, inicialmente na escola no contra horário e, a partir do ano 2012, com aulas particulares na sua casa. Guilherme e Bruna não estão mais no colégio e Alana continuou com as aulas de violão envolvendo também o seu pai nesta prática, até o ano de 2012.

5.3.1.1 Passeios didáticos

Começando o projeto trimestral do ano 2010 (ver Apêndice 21) realizamos uma visita à exposição “Música, Ciência e Tecnologia”, atividade promovida pelo Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Centro de Música Eletrônica do Instituto de Artes/UFRGS. Os alunos das sétimas e oitavas séries podiam tocar instrumentos eletrônicos clássicos como o Thereminvox e também utilizar sistemas contemporâneos, aprendendo sobre percussão eletrônica, transformação da voz, edição de partitura, música eletroacústica, instrumentos virtuais e composição interativa, dentre outras coisas. Nessa experiência as aprendizagens foram muitas:

Passeio

Um dia lindo de primavera. Subimos todos ao ônibus que nos levará até o Museu da UFRGS para assistir a exposição sobre “Música, Ciência e Tecnologia”. Aproveitando essa oportunidade resolvi incluir no projeto do terceiro trimestre este passeio. Um grupo formado entre alunos das sétimas e oitavas séries da manhã e outro grupo com as turmas da tarde. Todos extremamente reticentes, mas, ao mesmo tempo, curiosos e ansiosos por aquilo que iriam encontrar. Para isso, fizemos algumas aulas prévias explorando alguns modos de fazer música com meios eletrônicos. Mas o que eles acharam ali dentro superou as expectativas. Pareciam crianças com brinquedos novos querendo experimentar e descobrir as possibilidades desse aparelho, instrumento ou gerador de ondas sonoras... Alguns até compuseram músicas explorando os instrumentos oferecidos pra eles pelo museu. Lembro que na primeira aula do

trimestre, quando falei que iríamos a um museu me responderam: - “...a um museu? Na aula de música? Nem pensar!?” (Diário de campo, quarta - feira 27 de Outubro, 2010).

As seis turmas das sétimas e oitavas séries foram ao museu em dois turnos, organizando o passeio em duas etapas, envolvendo equipe diretiva, professoras do SOE e monitores:

aprendi muito quando a gente foi com os alunos ao museu de Ciência, Música e Tecnologia e vi o envolvimento deles, o conhecimento que em tão pouco tempo eles já tinham vivido, então acho que tu estás trazendo sempre muitas coisas diferentes pra nós e o essencial: a escola sente isso, estão te dando abertura para isso. (professora Luciana, SOE)

No segundo trimestre do ano 2012, a experiência da saída didática dentro do componente curricular música foi realizada com as turmas do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental do turno da manhã. Os grupos foram convidados a participar do Projeto Concertos Legais para escolas, oferecido pela Orquestra Sinfônica de Porto Alegre/RS (OSPA). Para isso, foi desenvolvido o projeto do primeiro trimestre em função deste passeio, envolvendo a totalidade dos alunos. Professores, monitores e alunos experimentando um jeito diferente de escutar música, reconhecendo as aprendizagens realizadas dentro de sala de aula e participando ativamente como “público”.

5.3.1.2 Concertos didáticos

Eu vi naquele dia da orquestra, os pais aqui com os alunos... porque justo a gente teve reunião, eu vi eles, achei eles motivados, sabe? Toda essa gente lá embaixo, assistindo ao coral, à orquestra... me surpreendi, mas assim acho que os outros professores ainda estão tomando conhecimento dessas coisas, então estão meio tímidos nesse sentido... os nossos alunos estão aproveitando muito mais isso, do que a gente. (Trecho extraído da entrevista com a professora de literatura, 24 de outubro, 2011)

O relato da professora de literatura, talvez manifeste aquela dificuldade que ainda os professores têm para se sentirem partícipes das experiências musicais dentro da escola, como no caso dos concertos didáticos que a Orquestra de Flautas Villa-Lobos [da Escola Municipal Heitor Villa-Lobos] ofereceu em duas oportunidades para a comunidade educativa, durante os anos de 2010 e 2011:

quando veio a Orquestra Villa-Lobos, então, na verdade, isso é a inserção da música também, isso não acontecia antes... no momento em que tu estás trazendo a música, os nossos alunos já estão vendo isso desde outro lugar, ouvi famílias de fora, por exemplo, que ficaram impressionados, tanto com o coral que se apresentou quanto com a orquestra de uma escola do município com esse projeto incrível [...] então outras pessoas que não estão inseridas na escola vêem isso como algo significativo. (professora Luciana, SOE)



Figura 30: A Orquestra Villa-Lobos no seu primeiro concerto na escola

A orquestra na escola I

É a primeira vez que uma orquestra toca no colégio. Ainda mais, uma orquestra integrada por meninos e meninas, da idade dos alunos. A orquestra Villa-Lobos composta por naipes de cordas, flautas, percussões, teclados... Um espetáculo para os olhos para quem nunca tinha visto um instrumento de perto! As cadeiras estão prontas no salão de eventos da escola. Desta vez o turno da tarde foi beneficiado, pois não tínhamos como unir os dois turnos ou fazer dois concertos num só dia. A partir do quinto ano do ensino fundamental foram chegando e se acomodando para assistir, se bem que poderiam ter participado todas as turmas, até os pequeninos... Foi uma experiência enriquecedora em todo sentido. O coral também participou abrindo o concerto [...] Todos gostaram, apreciaram, mas deu para perceber que ainda não estavam prontos como público. Os alunos, muitos deles, nunca tinham ido a um concerto, nunca assistiram uma orquestra e essa situação era nova para eles. Será um longo processo de amadurecimento. (Diário de campo, quarta - feira 27 de Outubro, 2010)

Após um ano a experiência repetiu-se, mas desta vez a preparação foi outra. Foi convidada toda a comunidade educativa, foram entregues convites nas lojas próximas à escola, tentando trazer público interno e externo. Dentro da XV Feira do Livro, a escola valorizou o encontro com a comunidade em geral oferecendo, assim, momentos de participação e socialização:

A orquestra na escola II

Após um ano da primeira vinda da Orquestra Villa-Lobos o colégio desta vez decidiu preparar com outro olhar a participação do conjunto. Foram enviados convites especiais para todas as famílias no marco da XV Feira do Livro da escola. A orquestra fecharia as atividades da feira com um concerto dentro do que foi chamado o "Sarau Cultural". Assim, como atividade extracurricular, o concerto ficou aberto a todas as turmas do colégio e a todas as famílias que desejem assistir tal evento. Com qual objetivo? Criar um espaço mais propício para o desenvolvimento do concerto e abrir aquele espaço à comunidade toda. O resultado foi muito bom, uma vez mais a orquestra cativou e desta vez o público estava formado não somente por alunos do turno tarde, mas também por professores, alunos de diferentes turmas, pais e mães, avós, funcionários e vizinhos. Na intenção de criar um espaço diferenciado através da música, conseguimos estabelecer um diálogo entre toda a comunidade educativa, que a cada ano se irá renovando cada vez com mais força. Uma vez mais o coral estava presente. (Diário de campo, quinta - feira 15 de Setembro, 2011).

5.3.1.3 Pelos corredores da escola

As intervenções das diferentes dimensões da escola nesse processo de inserção vêm ao encontro dos relatos oferecidos pela equipe diretiva e pedagógica quando, ao falar sobre os movimentos que a presença da música provoca na escola, observam:

Instalou-se um momento musical na hora do recreio, porque eu não sei se tu já percebeu o recreio deles, eles têm uns pontos, alguns que tocam violão, que cantam, que ficam em grupinhos [...] então isso foi ótimo... (Trecho extraído da entrevista com a professora Vanusia do SOE, 20 de outubro, 2011)



Figura 31: Alunos do Ensino Médio no recreio, tocando embaixo de uma escada

A cena descrita revela que a escola é essencialmente um espaço coletivo, de relações grupais (DAYRELL, 1999). O recreio é o momento de encontro, de fruição da afetividade, aonde os alunos se relacionam, dialogam e, como no caso deste relato, trocam conhecimentos e até disputam lugares demonstrando habilidades musicais. Segundo Dayrell, os alunos “se apropriam dos espaços, que a rigor não lhe pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (DAYRELL, 1999, p.13). Assim, a escola se transforma num “conjunto de tempos e espaços ritualizados”, instaurados pelos próprios alunos que conseguem, além de aproveitar os momentos vagos, construir aprendizagens pela troca entre eles expressada em gestos, posturas e sentimentos.



Figura 32: Alunos no recreio tocando desde outro ângulo da escada

Conforme Dayrell, “olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior” (DAYRELL, 1999, p.17):

No intervalo...

Na troca de período percebi que as turmas que estavam ainda no recreio começaram a formar pequenos grupos. Uns jogavam bola, outros simplesmente conversavam sentados nos bancos do pátio ou caminhando e outro grupo menor fez uma roda, todos em pé, um com um violão, outro com um pandeiro, no meio do pátio... Dava para enxergar do quarto andar. O violão acompanhava enquanto os outros (alunos de diferentes turmas do ensino médio) cantavam [...] Não conseguia ouvir direito, mas a cena foi esclarecedora. Mais tarde, na aula de música, eles contaram pra mim sobre a iniciativa e disseram: -“vamos instalar isto nos intervalos”. No final do último período de aula, nesse mesmo dia, três alunos do terceiro ano, quando todos já tinham saído da sala, começaram a formar um pequeno grupo. Pediram pra eu escolher o assunto e assim eles poder fazer o improviso. Eu falei: -“criatividade”. Isso deu origem a dez minutos de puro improviso. Violão, voz, batucque na mesa em perfeita harmonia e rima... uma experiência que, como todo improviso, se transforma numa coisa efêmera e única. (Diário de campo, quarta - feira 24 de Agosto, 2011).

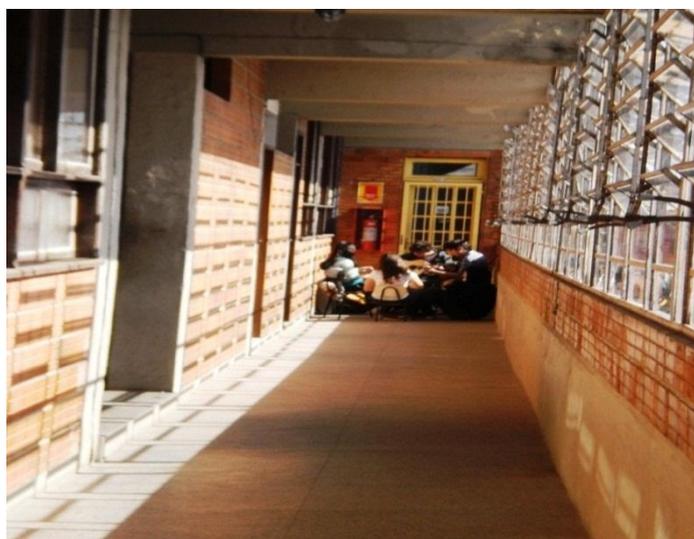


Figura 33: Grupo de alunos tocando instrumentos no fundo de um dos corredores do 4º andar

5.3.1.4 Apresentações musicais

A participação musical da escola, em outros ambientes e contextos, antigamente era reconhecida nas atividades desenvolvidas pela Banda Marcial do Pallotti, como foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho. Entre as décadas de 80 e 90, a atividade da Banda se encontrava na sua maior produção, participando de eventos a nível local e regional, ganhando prêmios em competições de bandas e promovendo a realização de apresentações em contextos esportivos, entre outros eventos. Progressivamente, embora como atividade extracurricular, essa presença da música no contexto educativo e fora dele foi se perdendo, a Banda suspendeu suas atividades por diversos motivos internos e externos à escola, e nunca mais foi retomada a música como um elemento na formação dos alunos desta comunidade. Atualmente, alguns professores do colégio que na época da Banda foram alunos, lembram-se da importância que essa atividade tinha no convívio escolar:

vi quando criaram a banda do Pallotti, aí eu entrei e toquei tarol, comecei a tocar tarol, não me centrei e saí da banda, e aí a banda teve seu momento auge... como na nossa banda o uniforme era azul tudo que era jogo do Grêmio, Pallotti era convidado [...] ganhava prêmios, era reconhecido em toda a cidade e nessa época ele abriu o coral, quem cantava no coral foi para a televisão, a gente se apresentou no canal 5, a gente fazia várias apresentações, muito bacana. [...] era extracurricular... quem queria participar, participava, só que com o passar dos anos, muitos anos depois, eu já estava afastada, era professora, a banda deu outra conotação, pra ir pra banda, quem não ia muito bem no colégio, acabava ganhando nota e então aí ficou uma coisa muito errada. Ai começaram a pegar pessoas de fora para tocar na banda, gente que tocava muito bem seu instrumento então traziam para tocar aqui, e ai eu acho que perdeu a característica, no era mais da escola, a cara do colégio. (Trechos extraídos da entrevista com a professora de português, 04 de outubro, 2011).

Após o período de existência da Banda no colégio, a música não fez mais parte das atividades dos alunos. Atualmente, com a criação do coral desenvolve-se, de certo modo, a “saída” da escola para a comunidade, o bairro. Um exemplo dessa comunicação entre bairro e escola, são as experiências que o coral realizou em dois momentos especiais:



Figura 34: O coral no ônibus indo para a apresentação na creche, ano 2011.

O coral na creche

Está muito quente lá fora. Ainda ensaiando para apresentarmos numa creche perto do colégio. As crianças do coral começam a vestir os coletes, o ventilador barulhento da sala de música não nos deixa concentrar, e o calor aumenta... Deixamos as mochilas na sala e só levamos as coisas que precisaremos para a apresentação. Bate o sinal de saída do turno da tarde. Descemos as escadas e esperamos alguns minutos até o nosso ônibus chegar, ele nos levará até a creche... Quando chegamos ao local a diretora da creche nos recebeu, deixamos os nossos pertences numa salinha e fomos até o pátio para ver qual era o melhor lugar para cantar. Ensaíamos um pouco e aos pouquinhos o pátio começou a ficar pequeno de tantas crianças que iam chegando das diferentes salinhas da creche... O coral, entusiasmado, não via a hora de começar a cantar. O repertório foi escolhido por todos e pensando no público... As crianças da creche atentas, fazendo parte disso. (Diário de campo, sexta - feira 14 de Outubro, 2011)



Figura 35: O coral se apresentando na creche.



Figura 36: O público da creche.

Outro momento de participação com a comunidade, foram as apresentações realizadas com algumas turmas do Ensino Fundamental e com o coral na paróquia do colégio, situada na frente do prédio, aonde o bairro se congrega especialmente nas datas religiosas:

Natal Palotino I

Fui pegar os instrumentos, acompanhada por alguns alunos que me ajudaram a trazê-los desde a sala de música até a igreja que fica na frente, atravessando a rua do colégio. Crianças, famílias, professores, funcionários, padres, moradores do bairro todos de alguma forma participando da celebração. A igreja cheia, muito calor, algumas crianças pequenas dormindo no colo das suas professoras. Quando chegou a hora de apresentar as canções o coral foi anunciado, mas antes aproveitamos a ocasião para fazer um mini-concerto de flauta doce com os alunos das oficinas de instrumentos. Tocaram duas peças e logo depois as canções do coral. Para cantar a última das canções convidei aos alunos da oitava série para acompanhar com os instrumentos de percussão. Tudo foi ensaiado, mas por separado. A canção mexeu com o ritmo na igreja, as palmas começaram a acompanhar, mas o coral quase não se escutava. O tarol, o pandeiro, o surdo e a meia lua dentro da igreja fizeram o maior barulho. Foi muito legal para os alunos, talvez um pouco menos para quem esperasse outro final na celebração. (Diário de campo, sexta - feira 15 de Dezembro, 2010).

Atravessando por experiências de troca com a comunidade educativa, de envolvimento e participação nas diferentes atividades da música na escola, ficou claro para mim que as mudanças são necessárias, mas somente são possíveis quando toda a comunidade educativa se envolve para que ela aconteça.

5.3.1.5 O Show de Talentos: quando a comunidade inteira participa

A presença e participação da comunidade educativa em geral são imprescindíveis para fortalecer um espaço que está sendo construído aos poucos, dentro e fora da sala de aula. Um momento extremamente importante para a comunidade educativa, na sua dimensão social, foi o projeto do Show de Talentos (ver Apêndice 23), criado para oferecer aos alunos, professores, diretores, famílias e bairro um espaço de expressão artístico-musical onde cada um pudesse demonstrar o que melhor sabe fazer, trabalhando com música, dança e teatro, mas ao mesmo tempo envolvendo habilidades de outras áreas como as línguas estrangeiras:

O primeiro Show de Talentos

No ar se respira outro ambiente. Não é um dia qualquer. Durante toda a manhã se escutam os sons provenientes dos instrumentos, guitarras afinando, violões trocando cordas quebradas, músicas dos grupos de dança, todos ajustando detalhes [...] Era um ir e vir de caixas de som, luzes, cabos, microfones. Renan, o professor de teatro, instalando os enfeites e luzes para dar vida ao cenário. (Diário de campo, sexta - feira 25 de Novembro, 2011).

A participação de outros professores, funcionários e da equipe diretiva foi imediata, facilitando o desenvolvimento das atividades na preparação e organização do evento. As diferentes esferas da comunidade escolar se reuniram para oferecer sustento e acompanhamento diante das diversas necessidades que iam surgindo:

Joana, a auxiliar de Educação Infantil “nos auxiliando” no som, instalando as músicas no computador, verificando que todo esteja bem, equilibrando os microfones, a saída das vozes e dos instrumentos. A equipe de direção preparando a mesa para os jurados, os souvenirs, as medalhas... tudo no mínimo detalhe. Os encarregados da limpeza e manutenção, levando as cadeiras de um lugar para outro, limpando os cantinhos do salão, colaborando ao ritmo frenético dos organizadores. À tarde, liberadas de dar aula, graças aos monitores que auxiliam nestas circunstâncias, as professoras de inglês, espanhol e eu nos ocupamos das últimas coisas por revisar. O tempo voava e o calor era cada vez mais intenso. Imprimir lista de candidatos, refazer ordem das categorias, re-imprimir listados, acrescentar nomes, arrumar, substituir, comprar canetas... Em fim. Parece estar tudo pronto, por enquanto... (Diário de campo, sexta - feira 25 de Novembro, 2011).

A curiosidade daqueles que não se envolveram inicialmente no projeto, começou a aparecer ao perceberem o que estava acontecendo neste dia, aproximando-se aos poucos para ter um contato com os protagonistas, seguindo o som dos instrumentos que invadiam os setores da escola:

São 17h00min, já cansada de tanto correr atrás das coisas, começo a descer desde a sala de música com os instrumentos, cinco escadas até o salão no subsolo. Isso, três vezes mais até que consegui deixar todos os instrumentos organizados ao pé do cenário. Alguns alunos já estavam lá, ensaiando desde as 16h. A escola toda ouvia a prova de som de um grupo atrás de outro. Os professores, que até agora não tinham se envolvido com este evento, se aproximavam para espiar e entender o que estava acontecendo na escola. Algumas salas, a biblioteca e o laboratório de ciências, ficaram abertos à disposição dos alunos, para trocar de roupas, guardarem instrumentos, etc... (Diário de campo, sexta - feira 25 de Novembro, 2011).



Figura 37: I Show de Talentos na prova de som, ano 2011.

O momento se aproxima. São quase 18h e a expectativa é cada vez maior. Muita emoção, participação. As cadeiras começam a serem ocupadas por alunos, pais e mães, famílias inteiras, professores de todos os níveis, diretores, vizinhos do colégio. Os alunos prontos e curiosos por ver quem está lá, se aproximam até a porta de ingresso do salão. Repassam uma e outra vez a ordem das apresentações. As mãos frias de suor, o coração batendo forte e no rosto um sorriso indescritível. Os professores de teatro e inglês prontos no palco revisando os últimos detalhes das suas falas. Uma música começa a tocar e a entrada de todos os participantes preenche o espaço de adrenalina e emoção. (Diário de campo, sexta - feira 25 de Novembro, 2011).

Durante a sequência de apresentações os alunos vivenciavam situações novas que os desafiavam a lidar com as suas limitações e possibilidades, enfrentando o público, os próprios medos e também aprendendo a lidar com as emoções, em uma dimensão diferente daquela que estavam acostumados a se expor no contexto escolar:

Os pequenos, primeiro, depois os maiores, cada grupo acompanhado por professores e ajudantes. Todos gritam, aplaudem, sacodem as fitas e os panos coloridos, tiram fotos, pura confusão. Até que o anfitrião prepara o clima para começar. Em silêncio, todos aguardam o ingresso das primeiras turmas, os quartos anos do ensino fundamental fazem as suas apresentações. Depois, numa sequência interminável de canções, danças, estilos musicais e línguas diferentes, se apresentam os alunos nas diferentes categorias. Interpretam seus personagens, brincam com o público, cativam, chamam a atenção, afinam e desafinam, interagem, improvisam também. (Diário de campo, sexta - feira 25 de Novembro, 2011).

O impacto do envolvimento da comunidade foi registrado a partir do momento em que alguns elementos externos à escola, mas pertencentes à comunidade escolar, participaram auxiliando nas diversas situações e também através da observação de uma ex-aluna que ocupou o lugar de DJ no evento:

na época em que eu era aluna sempre lutaram por construir um espaço para este tipo de manifestações artísticas, mas nunca conseguiram levar adiante o projeto- Joana concluiu. (Diário de campo, sexta - feira 25 de Novembro, 2011)



Figura 38: Convite do II Show de Talentos

Após o término do show de talentos, começou outra etapa de análise e de avaliação que foi desenvolvida com alunos participantes e ouvintes, com alguns funcionários e especialmente desde o olhar dos professores, os quais ofereceram um retorno palpável do que este evento representou para a escola, para os alunos e para toda a comunidade em geral:

Pós-show

Acabei com a última turma da tarde, são as 17h20min, aproveito para tomar água e relaxar um pouco até recomeçar o trabalho com a turma da oficina de teclado e flauta. Na sala dos professores sento numa cadeira na frente do Eleandro, professor de Física dos anos superiores. Os seus alunos também são os meus (aliás, *todos* os alunos do colégio também são meus), especialmente aqueles que participaram do show de talentos... (Diário de campo, terça - feira 29 de Novembro, 2011)

A função da música na escola, aspectos relativos à presença dela no colégio, o interesse em “saber” ou “entender” como acontece esse processo, começou a ter maior relevância a partir do evento realizado, ficando claro para alguns componentes da escola que certos movimentos estavam acontecendo:

a conversa começou com uma pergunta: -“qual é a formação musical dos teus alunos?”. Era a primeira vez que conversávamos sobre esse assunto e sobre qualquer outro. Parei para pensar, nem tanto na pergunta que ele me fez, mas no porquê daquela pergunta. E a conversa continuou. Tinha um interesse particular sobre qual era a carga horária de música na escola, quantos alunos consigo atingir dentro do componente, em fim... pela primeira vez alguém questionava e se interessava pela presença da música no colégio. Ele tinha assistido ao pré-show e a todos aqueles dias em que apareciam alunos escondidos nos cantos da escola ensaiando alguma peça. No dia do show ele também estava lá quando os alunos testavam o som, olhando desde uma janela localizada na escada que dava ao salão de eventos. (Diário de campo, terça - feira 29 de Novembro, 2011)

Ao final, todos acabam se envolvendo, participando ativamente, fazendo observações, questionamentos ou sugerindo novas formas de organizar o próximo show, estimulando o envolvimento com a comunidade, percebendo que é apenas o passo inicial de uma caminhada:

Acredito que esse momento foi marcante... era o resultado de que coisa? Ele expressou: -“é a primeira vez que o colégio faz uma experiência assim, com todos fazendo alguma coisa, envolvendo-se”. Conte pra ele que naquele dia escutei de uma professora outro comentário: -“nossa, é a primeira vez que as cadeiras não dão conta da quantidade de público!”. O que mais me surpreendeu foi o entusiasmo com o qual eles (os professores) falavam e o significado por trás disso. Ao mesmo tempo em que escutava os comentários e repercussões do show, também recebia sugestões para o próximo ano, o que deveríamos mudar e o que deveríamos manter. (Diário de campo, terça - feira 29 de Novembro, 2011)



Figura 39: Paineis para divulgação do II Show de Talentos, ano 2012.

Conforme o projeto do Show de Talentos tomava mais forma, algumas reflexões foram surgindo e a partir delas pude descrever inicialmente quais foram as conquistas e limitações entre o primeiro e o segundo Show de Talentos do colégio. Talvez seja pertinente dizer que, o esforço de professores e equipe diretiva nas duas ocasiões foi destacado, sendo cada detalhe monitorado. E os resultados? Sempre são positivos a meu ver. Talvez, a família, a comunidade escolar, poderia ter sido mais participativa, inclusive no envolvimento dos alunos. Quem sabe, se trata de uma questão de amadurecimento na relação com a comunidade, ou uma questão de logística. O certo é que, cada show trouxe momentos inesquecíveis e cada um possibilitou novas aprendizagens, prontas para serem aproveitadas nas próximas experiências.

Pensando em termos de planos, o desenho desta pesquisa salienta a articulação e integração de diferentes elementos dentro de uma comunidade educativa. O plano *micro* representado pela relação professora-aluno e as suas interações no processo de inserção da música no ambiente escolar; e o plano *macro*, constituído pelo entorno, ou seja, tudo aquilo que acontece fora da sala de aula, considerado como o plano mais abrangente do processo de inserção, sendo seus elementos: a comunidade educativa e a própria legislação. Nesse contexto, situando-me no plano *micro*, a figura do professor aparece como executor de uma proposta que a escola, como promotora da ação, projeta e decide quais estratégias serão adotadas para concretizar a mudança. Assim, a inserção da música é realizada em sala de aula, como reflexo das políticas educativas e em resposta às decisões dos diretores. A observação dos ciclos da inserção

da música no espaço escolar vão oferecendo maior clareza neste estudo, na medida em que a análise das inferências entre os elementos observados permitem tecer as redes de informações necessárias para a sua compreensão.

6 CONSTRUINDO O QUEBRA-CABEÇA: IMPREGNAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Ao longo do processo de “captação” da realidade estudada, muitos elementos, fatos, pessoas, sensações e situações convergiram para dar forma ao corpo da minha pesquisa. Considerando o volume do material coletado para a análise, foi necessário fazer uma seleção dentre as diversas fontes de dados, a fim de poder recortar e escolher entre as várias vozes dessa realidade. Utilizei a metáfora do quebra-cabeça com o intuito de definir os procedimentos de construção, de “montagem articulada” das múltiplas percepções sobre a realidade e das vozes escutadas. A função de decifrar o conteúdo latente das palavras (STECANELA, 2010) permitiu-me desenvolver a capacidade de mergulhar nos dados para recompor o quebra-cabeça (ALVES, 2001). A “impregnação”, segundo Stecanela (2010), “permite prestar atenção na multiplicidade de sentidos que a voz do outro comunica”, esse processo “implica um esforço de colocar entre parêntesis as próprias ideias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (MORAES apud STECANELA, 2010, p. 152). Deste modo, foi possível se apropriar dos elementos mais significativos de cada uma das peças do quebra-cabeça e reconstruir as visões desta realidade a partir da elaboração do processo de categorização.

O conceito de *crystalização* utilizado por Richardson (apud BARBOUR, 2009) enfatiza “o valor de olhar simultaneamente para a mesma questão ou conceito a partir de uma variedade de ângulos diferentes” (p.74). Assim sendo, as categorias de análises construídas a partir das respostas obtidas dos diferentes segmentos da comunidade escolar, é o resultado da combinação de técnicas de coleta de dados, entre elas, a observação participante, as entrevistas e as discussões com grupos focais.

Uma das vantagens de combinar estas técnicas está na possibilidade de comparar as diferentes visões da observação dos múltiplos agentes sobre uma mesma situação, produzindo *insights* adicionais. A produção de múltiplas bases de dados paralelas permitiu aproveitar o potencial comparativo de várias fontes de dados sem pretender estabelecer uma hierarquia entre elas. Por outra parte, os achados possivelmente contraditórios, que serão apresentados, foram utilizados como recurso para tratar analiticamente as diferenças ou discrepâncias entre as várias visões do todo.

6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DA EQUIPE DIRETIVA

Paralelamente à vontade da direção geral da escola, a legislação sustenta e reforça um desejo pessoal da volta da música na instituição:

a música tinha um valor muito grande na escola, na organização da escola com os antigos diretores que trabalhavam, e aconteceu que durante esse período [...] a escola tinha uma projeção a nível da comunidade... (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Jadir, 7 de Outubro, 2011)

A necessidade de retomar uma atividade que era valorizada pela comunidade educativa está vinculada à projeção que atualmente a escola tem na comunidade em geral e que precisa ser transformada, a partir de mudanças internas e externas:

e aconteceu uma interrupção, um momento histórico em que a música não fez mais parte, então, quando retomamos, quando eu entrei na instituição, lendo a história da escola, eu percebi que a música na escola tinha um grande valor e que a escola tinha um grande destaque a nível da comunidade e até na formação interna dos alunos... mas determinados valores foram perdidos ligados à escola desde o momento em que se deixou de valorizar a música... (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Jadir, 7 de Outubro, 2011)

A legislação vem sustentar um desejo e uma necessidade de mudanças já existentes dentro da estrutura escolar: “no momento em que aconteceu essa mudança [...] ao estar presente a Lei, ela fortalece uma convicção pessoal que te dá a certeza de que no futuro isso não vai acabar” (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Jadir, 7 de Outubro, 2011).

A inovação que acompanha esse tipo de mudanças provoca movimentos em cada uma das dimensões da escola, de ajuste, de substituição, de adaptação. Esses movimentos incitam, por sua vez, conflitos entre as várias partes envolvidas, obrigando-as a repensar os modos de enfrentar tal situação: “aquela dificuldade histórica de quando você tenta resgatar algo que foi retirado da escola você tem pessoas dentro da instituição que vão dizer *-não! Isso já foi tirado, já existia e já foi retirado-* então, a dificuldade é conseguir convencer às pessoas de que é um valor e ele vai ser retomado”. (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Jadir, 7 de Outubro, 2011)

A inserção da música na escola foi motivo de mudança, de conflito e de conquista, atravessando por períodos de adaptação e proporcionando, aos poucos, pequenos resultados dentro da comunidade escolar:

lentamente se começa a perceber os alunos valorizando a disciplina participando da disciplina, você começa a perceber que quando se apresentou algo que estava fora da estrutura do currículo os pais lentamente começaram a se adaptar, aceitar e participar. Você tem o setor pedagógico aonde ninguém tem alguma queixa dizendo que nós devemos retirar, puxa! eu não vejo nenhum professor dizendo *“ah... essa lei veio só a nos prejudicar”* [...] hoje estamos numa fase inicial e os resultados estão muito positivos (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Jadir, 7 de Outubro, 2011)

A nova projeção da escola na comunidade e a valorização da proposta educativa por parte de alunos e de famílias fazem parte de um processo de reconstrução da identidade escolar sustentado pela presença da Lei no que diz respeito à música:

eu espero daqui a dez anos, nessa continuidade, que se tenha uma estrutura mais adequada, até mesmo a própria escola ela seja conhecida por, claro, que os alunos que saiam daqui com facilidade passem o vestibular, mas que também tenha uma comunidade que diga *“olha lá na Pallotti você tem através da música alunos que descobrem dons pessoais!”* e que o próprio colégio seja conhecido como alguém que valoriza a música... (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Jadir, 7 de Outubro, 2011)

Através dos relatos das diferentes “vozes” que começaram a construir o cenário da música dentro do contexto escolar foi possível estabelecer um modo de observação do processo de inserção da música e de análises dos dados obtidos através desta pesquisa. Assim sendo, a categorização apresentada no Quadro 11 procura mostrar os relatos dos diferentes setores da equipe diretiva e pedagógica do colégio em forma articulada, com o intuito de fazer inferências entre os diferentes olhares e percepções de uma mesma realidade.

Quadro 11: Síntese das respostas da Equipe Diretiva

Tópicos Equipe Diretiva	Estratégias da inserção da música na escola	Função da música na escola	Currículo de música	Linhas de ação para o seu sustento	Impacto na comunidade	Avaliação do processo de inserção	Expectativas	Possíveis resultados
Diretores da Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - “convencer” a comunidade escolar - procura de professor capacitado - projeto Coral - investimento econômico (sala, instrumentos, etc.) - adaptação da matriz curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - formação integral dos alunos - disciplina -desenvolvimento da sensibilidade - despertar a vocação - “harmonia” no interior da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - prática vocal e instrumental - música e sociedade - história da música 	<ul style="list-style-type: none"> - divulgação - apresentações dentro e fora da escola - apoio financeiro 	<ul style="list-style-type: none"> - repercussão positiva na comunidade em geral da retomada da música no âmbito escolar - música nos recreios 	<ul style="list-style-type: none"> - ainda em processo - importância do professor qualificado 	<ul style="list-style-type: none"> - acima do esperado - mudança da visão da comunidade diante à escola 	<ul style="list-style-type: none"> - retomar a presença da banda no contexto escolar
Coordenadora Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - divulgação da inserção da música à comunidade educativa - modalidades diversificadas para a música na escola - abertura da carga horária no currículo - conquista do espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - espaço de expressão para o desenvolvimento da inteligência musical - desenvolvimento de habilidades integradas 	<ul style="list-style-type: none"> - proposta de expressão e de espaço lúdico 	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento da música como uma atividade escolar, como componente curricular - o papel do professor e a sua formação pedagógica - divulgação, parceria e partilha da proposta de inserção com outras realidades educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - a resposta positiva das famílias - o acolhimento das outras disciplinas - comentários dos professores em relação ao desenvolvimento musical dos seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - processo de construção, avaliação parcial positiva - necessidade de construir o modo de ver a música desde o aspecto pedagógico - desafios em relação à nova geração de turmas a partir da nova Lei de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão e escuta para a vida deles 	<ul style="list-style-type: none"> - uma nova cultura: nascimento de um novo perfil de aluno, capaz de ouvir, mais centrado, atento, mais sensível

Tópicos Equipe Diretiva	Estratégias da inserção da música na escola	Função da música na escola	Currículo de música	Linhas de ação para o seu sustento	Impacto na comunidade	Avaliação do processo de inserção	Expectativas	Possíveis resultados
Supervisoras dos diferentes níveis de ensino		<ul style="list-style-type: none"> -desenvolvimento e despertar de habilidades e talentos - conceito de disciplina, que proporciona envolvimento comprometimento, lazer e cultura - socialização nos pequenos 	<ul style="list-style-type: none"> - proposta eclética e diversificada - qualificar os alunos como ouvintes e consumidores de música - uso da voz e dos instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - manter o interesse na proposta - partilha - envolvimento família=aluno - inclusão no Projeto Pedagógico da escola - a proposta do Coral 	<ul style="list-style-type: none"> - impacto positivo da caminhada da música dentro da escola (ainda em processo) - procura dos alunos e famílias se envolvendo com a proposta - presença da família nas atividades musicais 	<ul style="list-style-type: none"> - experiência produtiva desde o olhar pedagógico - conceito de inovação educativa - retorno por parte dos alunos (conceito de "propaganda interna") - envolvimento e participação da comunidade - desde o olhar didático: domínio de grupo e propostas criativas 	<ul style="list-style-type: none"> - mudança radical - ampliar e aprimorar a proposta musical dentro da escola - que as crianças possam ter "outro olhar para a música" 	<ul style="list-style-type: none"> - descoberta do talento musical do aluno - a volta da banda na escola
Serviço de Orientação Educacional (SOE)		<ul style="list-style-type: none"> - momento para extravasar, para exprimir sentimentos e emoções nos alunos - desenvolve a imaginação, a criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> - cotidiano musical do aluno - a construção dos limites dentro do conceito de disciplina na Educação Musical - a voz a os instrumentos - proposta variada e inclusiva da música na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - compromisso da equipe diretiva - acreditar na proposta - repensar a música como componente e não como conteúdo para todos os anos - a função da gestão democrática participativa da escola - divulgação dentro e fora da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - expectativas sobre o ensino de música na escola por parte dos alunos no início do processo de inserção em algumas turmas - "efeitos" da presença da música nas outras áreas - envolvimento das famílias e do bairro - o Show de Talentos - o Coral 	<ul style="list-style-type: none"> - adaptação positiva da nova proposta à realidade escolar - a música auxilia na construção do conceito de disciplina - destaque da expressão e comunicação entre os próprios alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - a continuidade da proposta (do G3 ao 3º ano) - propiciar momentos de partilha com a comunidade, amostras da produção musical dentro e fora da escola - envolvimento dos funcionários nas propostas musicais 	<ul style="list-style-type: none"> -consciência do lugar e a função da música na escola por parte de professores e alunos -desenvolver "talentos"

Um dos pontos mais importantes, que foram destacados pelos diretores e a equipe pedagógica, foi a necessidade da presença de um profissional capacitado para o desenvolvimento do ensino musical na escola. A problemática da procura do professor de música e a preocupação com a formação pedagógica desse professor trazem à tona a discussão sobre os modos de implementar a Lei. A necessidade de muitas escolas, assim como a desta realidade escolar estudada, é achar uma definição mais ampla e apurada sobre o significado da obrigatoriedade do conteúdo musical na prática cotidiana. Surgem, assim, algumas questões, tais como: Como introduzir o conteúdo musical nas escolas? Em quais turmas? Qual o perfil do professor? Que professor? Quais conteúdos específicos? Dentre várias outras questões.

A respeito da preocupação sobre o profissional a cargo do ensino do conteúdo musical, a supervisora da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental mencionou:

pelos relatos das 'profes' é que as crianças estão gostando de fazer música [...] a minha maior expectativa era em relação a isso, a tua criatividade de expor as propostas, a maneira de como tu te impõe diante do grupo, que são grupos grandes e que precisam disso. (professora Daniele, ex-supervisora da Educação infantil e Anos Iniciais)

Com a chegada da música na escola, no início do processo, a preocupação da equipe diretiva estava centrada na divulgação desta mudança dentro da comunidade educativa, entendida como alunos, famílias e professores. Esta divulgação estava relacionada com o “convencimento” da proposta. Em toda instituição educativa particular, os interesses das famílias e alunos são amplamente ouvidos e, por tal motivo, a inserção de um novo componente curricular ou conteúdo relaciona-se a um processo de aceitação, como a professora do laboratório de aprendizagem observa: “vejo que a comunidade se envolveu porque encantou, primeiro causou encantamento com a própria proposta... e vejo que muitas famílias estão abraçando essa causa porque vem as crianças se envolvendo”.

Assim sendo, o passo seguinte era pensar na adequação do espaço físico e no investimento econômico para que essa proposta se concretizasse, mas o que realmente era prioritário e que iria definir o impacto da presença da música no âmbito escolar seria a sua inserção no currículo, exemplificando-se através das palavras da ex-coordenadora pedagógica quem acompanhou o início do processo, observando que: “o valor do nosso trabalho vai depender da inserção que ele tenha no currículo”.

A valorização da proposta por parte da equipe pedagógica foi o valor agregado desse processo de inserção, pois ajudou a construir o espaço da música dentro do contexto escolar de forma integral, atingindo a cada uma das suas dimensões, envolvendo todas as partes: “acho que a gente está no caminho muito satisfatório e que só vem a crescer, acrescentar... a gente já está

notando isso, porque está vindo com muito recebimento, dos próprios alunos, das próprias famílias, está sendo uma coisa muito inovadora”. (Trecho extraído da entrevista com a professora Maria Cristina, supervisora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio)

Os elementos mais significativos que partem das percepções sobre o processo de inserção da música na escola por parte da equipe diretiva e pedagógica estão relacionados com:

- Convencimento da nova proposta educativa da música no PP
- Divulgação e parceria com outras realidades educativas e com a comunidade em geral
- Conceito de disciplina desenvolvido a partir das práticas musicais
- Gestão democrática participativa da escola
- Valorização do papel da família
- Novo perfil de aluno (o aluno como protagonista desse processo desenvolvendo a capacidade de reflexão e expressão através da música)
- Mudança da visão da escola na comunidade
- Suporte logístico para a conquista dos espaços-tempos da música na escola.

Aparece fortemente nesses elementos observados, nos posicionamentos da equipe diretiva e também de alguns professores, a necessidade de reverter uma situação que não era positiva para a projeção da escola na comunidade. Com o ingresso da música no convívio escolar, esta situação começou a mudar, a partir de um processo de renovação, de valorização das expressões dos alunos em tempos e espaços alternativos dentro e fora da sala de aula; bem como a oferta de propostas com as quais os alunos se identificavam e se sentiam mais próximos entre eles e em relação à escola como lugar de pertencimento e construção da própria identidade. Encontra-se inserido, nestes aspectos, o conceito de disciplina como formadora de uma atitude diferenciada dentro da sala de aula e nas práticas musicais na escola em geral. A concepção de disciplina, entendida como organização funcional nas práticas musicais, aparece nos depoimentos de uma parte significativa da comunidade escolar, evidenciando aspectos da relação grupo-classe. De acordo com Estrela (1992), “na vida da turma há [...] um fervilhar de fenômenos relacionais que poderão explicar a disciplina ou indisciplina na aula” (ESTRELA, 1992, p. 54). Existem dentro de uma turma múltiplas afinidades, rivalidades, partilhas, conflitos e trocas que fazem aos fenômenos relacionais. Podem existir também situações de:

frustração e de descontentamento que se expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia. Esse mal-estar pode voltar-se contra os colegas ou contra o professor [...] Daí a importância da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da planificação cuidadosa, da variação de estímulos e de projetos motivadores capazes de suscitar entusiasmo e de canalizarem a energia do grupo para a produção de trabalho e para a realização de níveis elevados de aspiração. (ESTRELA, 1992, p. 54)

Entende-se, a partir deste conceito, que a conquista da educação musical, na sua função socializante e formadora de um espírito de respeito, de participação e de colaboração no aluno; é uma das suas metas dentro do ambiente escolar. A construção do currículo musical participativo e heterogêneo faz parte do processo de construção do conceito de disciplina dentro da educação musical.

6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS REPOSTAS DOS PROFESSORES

Nos relatos dos professores percebe-se uma forte conexão com o componente curricular que ministram quando falam sobre os conteúdos que poderiam desenvolver a aula de música na escola.

Ao fazer referência sobre o impacto que a presença da música provoca na comunidade educativa em geral, a professora de artes a qual compartilhava a modalidade de oficinas em trimestres rotativos com música, percebia que logo no início a proposta “foi muito bem aceita” ao relatar que:

[...] a gente conversa que, os alunos, eles ficam esperando pelo momento da música. Eu vi agora, que a gente ia trocar de trimestre, que eles ficam aguardando, aqueles que não tiveram ainda música, ficam ansiosos, na expectativa de como é que vai ser, como que vai se desenvolver e todos eles gostam, com certeza... com os pais também, inclusive na entrega dos boletins, os pais falaram que os filhos estavam esperando pela aula de música e estão ansiosos! São coisas que eu sinto nos alunos e eu vi que nos pais também é assim. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de artes, 3 de outubro, 2011)

Para o professor de educação física a inserção da música na escola renova a proposta educativa e retoma uma necessidade antiga: “eu acho que a presença da música na escola, produz no nosso aluno outra vivência que há muito tempo a escola, desde que se iniciou, não tinha essa opção”. (Trecho extraído da entrevista com o professor de educação física, 5 de outubro, 2011)

Muitas vezes, a pergunta obrigava os professores a se questionarem sobre a presença da música na escola, colocando-se por vezes no papel do aluno, avaliando o impacto e os possíveis resultados. Este pensamento se reforça a partir do comentário do professor de teatro, ao lembrar-se de sua experiência como aluno e a sua atual limitação ao utilizar a música como ferramenta nas aulas:

Enfim, eu fico pensando por mim... se eu tivesse tido música na escola [...] hoje não estaria tão enlouquecido tentando descobrir como é que eu faço para tocar um piano [...] talvez se eu tivesse construído outra postura no passado talvez não tivesse essa imagem que eu tenho hoje, mas foi uma imagem que naturalmente acabei construindo. (Trecho extraído da entrevista realizada com o professor de teatro, 6 de outubro, 2011)

Ao falar da presença da música no currículo e os seus aspectos positivos ou negativos, a professora de geografia observa alguns conflitos em relação à sua obrigatoriedade:

ai eu vou fazer um pouco o papel do advogado do diabo [...] eu acho meio complicado obrigar a criança fazer... porque ao mesmo tempo que é interessante que ela conheça [...] eu acho meio complicado ser obrigada a fazer um determinado instrumento que por exemplo tu não gosta, ou que nem idioma, eu não gosto de inglês, mas francês eu gostaria de aprender, então muitas vezes eu acho que eles poderiam ter essa obrigatoriedade da música e das artes mas no turno inverso [...] é aí que eles poderiam optar por isso, de aí de acordo com a personalidade e com aquilo que eles preferem. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de geografia, 27 de outubro, 2011)

Este conflito aparece como uma realidade que não somente pertence à música dentro da escola como conteúdo obrigatório, mas acontece com qualquer outro componente. A mesma professora continua:

é que nem literatura, literatura é uma delícia, mas a partir do momento em que ela se tornou obrigatória, fazendo parte do vestibular, acaba matando isso, porque tem que seguir um rigor disciplinar que acaba fazendo que os alunos percam a vontade de ler e eu temo que isso aconteça com os alunos [...] que eles percam a vontade, porque criança tem a musicalidade desde pequenino e o meu medo é que isso morra, porque assim como tem professor bom, assim como tem nas outras áreas, que vai alimentar, que vai fazer com que seu aluno, a pesar desse rigor, continue apaixonado... tem também esses professores que vão fazer ao aluno se desinteressar e eu tenho medo sobre isso. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de geografia, 27 de outubro, 2011)

O impacto “negativo” na comunidade em geral, na visão desta professora, se traduz em dois conceitos: “hipocrisia” dos colegas e desconhecimento nas famílias. E em relação à postura dos professores diante à presença da música na escola, ela menciona:

que tem aquela questão da hipocrisia, porque todo o mundo acaba fechado na sua caixinha e aí, na presença dos colegas, é “*não, não... teatro, música, artes é importante*”, mas a gente sabe que no fundo eles não estão acreditando naquilo que estão dizendo, que a partir do momento em que tiver que perder um período para que a música entre no currículo, eles vão achar um absurdo, porque “*desde quando português, matemática, sei lá... é menos importante do que música?*” [...] Na verdade reflete desconhecimento também por parte dos professores, porque não percebem aonde é que essas disciplinas participam, e que eu também fazia parte. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de geografia, 27 de outubro, 2011)

Em relação às famílias, ela observa que alguns “percebem que os filhos estão gostando, que está trazendo um benefício, mas eles ainda têm aquela cultura de achar que ‘*ah... música, teatro, artes... não é necessário*’”. A professora, por sua vez, menciona uma das suas preocupações ao falar da introdução da música no currículo e a sua integração e articulação com as outras áreas do conhecimento inseridas no projeto pedagógico, sinalizando que:

o meu medo que a música perca, a partir do momento que ela se integra no currículo, e que daí os alunos acabem perdendo o entusiasmo que eles tem nas aulas que é justamente por ter conseguido aquele modelo mais dinâmico de aula [...] porque é bom que não coloque eles em “cerquinhas” porque senão... a partir do momento em que a aula de música se tornar essas “cerquinhas” vai perder os méritos que tem até agora... (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de geografia, 27 de outubro, 2011)

Os efeitos “negativos” que provoca a presença da música na escola, na perspectiva da professora de química, têm a ver com momentos de “dispersão” após as aulas de música, como salienta na sua observação: “acho que, se tiver algum aspecto negativo, é o mesmo que a educação física e os outros componentes têm que, às vezes, o aluno sai daquele período que teve de aula, daquela aula, e ele...como vou te dizer... ele se desconcentra e depois têm dificuldade de retornar e se concentrar de novo”, mas, ao mesmo tempo, “o aluno que consegue trabalhar em equipe nas aulas de música, também conseguirá na aulas de química”.

Alguns aspectos positivos, que acabam influenciando e contribuindo nas outras áreas, são observados pela professora de literatura, ao dizer que os alunos “estão mais dispostos, mais abertos para a expressão, porque quando a gente pedia pra eles escreverem um poema eles tinham dificuldades... hoje, por exemplo, eles sentam e fazem e eu acho que só vem dessas coisas, da gente dar a possibilidade de se expressarem, porque se eles não tivessem isso, seria muito diferente”.

Assim como os aspectos positivos e negativos, a construção do conceito de disciplina na educação musical como contribuição às outras matérias aparece constantemente nos depoimentos dos professores. As palavras da professora de português exemplificam esta observação ao lembrar que “logo no início [...] a gurizada não levou muito a sério, achando que era brincadeira; aí, depois que eles viram que tinha um objetivo, conteúdo, foi criando um impacto bem positivo [...] a partir do qual vários talentos estão surgindo”.

Ao falar sobre qual poderia ser a maior contribuição da música na escola, a mesma professora explica:

já vem acontecendo, eles estão trazendo para as minhas aulas o que eles aprendem em música, a turma 82, eles apresentaram um trabalho para a turma aonde o Rafael tocou gaita, eles já não tem mais vergonha de trazer os instrumentos, então pra minha disciplina fecha com tudo...porque eu gosto dessa parte da criatividade, de eles tocarem músicas, de fazer atividades diferenciadas... estava caindo muito na rotina de fazer vídeo, vídeo, vídeo... e agora eles começaram com a música, com instrumentos ao vivo, acho isso muito bacana. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora de português, 4 de outubro, 2011)

Através destes relatos a categorização trazida no Quadro 12 apresenta a interpretação articulada das respostas dos professores entrevistados com o intuito de justapor as visões e posicionamentos muitas vezes semelhantes, mas também em alguns casos, contraditórios. Este último aspecto possibilitará, posteriormente, discutir em profundidade o modo em que essas discrepâncias ou contradições surgem e o que as motiva.

Quadro 12: Síntese das respostas dos professores

Tópicos Professores	Função da música na escola	Currículo de música	Efeitos positivos ou negativos	Influências nas outras áreas	Impacto na comunidade	Contribuições para o professor e o aluno	Expectativas	Propostas
De diferentes componentes curriculares com alunos participando das aulas de música no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> - emoção e sentimento dentro de sala de aula - complementar um espaço que estava vazio - desenvolve a coordenação, a musicalidade - aproxima aos alunos, socializa - relaciona áreas do conhecimento - desenvolve a atenção, criatividade e autoestima - espaço lúdico de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - tipos de músicas, estilos, o canto e os instrumentos - dança e música - teoria, história, ritmo e composição - conteúdos transversais que interagem com a sua área - proposta aberta - trabalhar com o cotidiano do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - outra opção de vivência de expressão através da música - presença da música como instrumento de reflexão - construção da identidade da escola - alunos mais expressivos e abertos a propostas de criação - trabalho coletivo entre áreas - dispersão 	<ul style="list-style-type: none"> - utilização da música como recurso - utilização da música como acompanhamento da aula - como preenchimento - como conteúdo transversal - maior envolvimento do aluno com o componente ao utilizar a música nas suas atividades - aporta uma nova modalidade de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - expectativas por parte de alunos e famílias como atividade “nova” dentro da escola - “choque” inicial para os alunos - a criação do Coral - integração do aluno com a escola - falta de envolvimento de algumas famílias e professores por desconhecimento da proposta - desperta curiosidade 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento da sensibilidade - trabalho interdisciplinar - formação integral do aluno - disciplina, limites socialização e respeito - desinibição e expressão - conhecimento agregador - conexões entre áreas - incentiva e motiva - espaço de múltiplas opções para o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - retomar a formação da Banda - ampliação do Coral - desenvolver a criatividade - construção do conceito de “lugar de pertença” dentro da escola - incentivar aos professores a participarem da proposta musical na escola - formação profissional do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentações musicais exclusivas - envolvimento dos alunos em atividades com música e dança - criação de um “musical” (projeto Artes) - projetos interdisciplinares - proporcionar experiências musicais para os professores - trabalho em equipe entre professores
De outras áreas e setores dentro da escola	<ul style="list-style-type: none"> - completar o trabalho pedagógico da escola - instrumento do professor para enriquecer a sua aula 	<ul style="list-style-type: none"> - a voz, os instrumentos, o corpo, estilos, história da música - conhecimento através da experimentação 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento cognitivo e emocional e psicológico 	<ul style="list-style-type: none"> - estimula a atenção - escuta atenta - disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - “encantamento” com a proposta nas famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - formação integral do aluno - desenvolvimento do “talento musical” - reconhecer habilidades nos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar a música dentro do laboratório de aprendizagem a partir da aquisição de mais ferramentas de conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - proporcionar ao professor a utilização da música como recurso didático em sala de aula - palestras para professores (foco: o cuidado da voz, ambiente sonoro)

A primeira aproximação da presença da música com os professores foi construída através de um processo de aceitação. Nesse caminho, os modos de se fazer música na escola também começaram a ser mais utilizados e valorizados pelos professores. A música começou a ter uma maior presença também nas propostas didáticas dos professores, como recurso, como metodologia de ensino ou como opção para a elaboração e apresentação de trabalhos dos alunos. Assim sendo, a música na escola abriu possibilidades para os professores, favorecendo o desenvolvimento da criatividade nos alunos nas variadas atividades disciplinares e oferecendo ferramentas para o “desbloqueio” da expressividade aplicada nas diferentes áreas do conhecimento.

Uma das observações mais significativas feitas pelos professores, relaciona-se com a reconstrução da identidade escolar:

Avaliação na reunião pedagógica

Foi realizada uma observação sobre as mudanças observadas no e com o novo sistema de avaliação da escola e a repercussão nas famílias e alunos. A professora de português fez uma observação pelo menos curiosa e significativa: “já não se escutam alguns comentários de alunos reclamando que o colégio *não dá nada*, hoje se sente que o retorno das famílias é maior e que a escola está oportunizando situações de mudança, conseguindo o envolvimento dos alunos e famílias, participação e motivação ao ver que *no colégio se estão produzindo coisas, mudanças...*”. Assim, parece que algo está mudando. Os professores percebem e as famílias também, os alunos são transmissores dessas mudanças e vivenciam no dia a dia colocando cada vez mais e mais expectativas sobre aquilo que está sendo novo pra eles. Um caminho que acredito esteja sendo traçado em direção da construção da identidade escolar. (Diário de campo, terça-feira 3 de Julho, 2012)

Ao concluir com as entrevistas realizadas aos professores, em muitas ocasiões surgiam necessidades pessoais em relação à presença da música na escola as quais se traduziam em propostas didáticas ou projetos para desenvolver com os próprios professores, o que denota um incessante desenvolvimento desse processo, um interesse cada vez maior dos professores de inovar suas propostas e procurar atender as necessidades da comunidade escolar, articulado ao modelo de gestão democrático-participativa da escola.

Desta forma, os aspectos relacionados com a presença da música no contexto escolar aparecem nos depoimentos dos professores desde uma ótica em progressiva construção, passando por diversos momentos do processo:

- Aceitação da proposta da música no currículo
- Trabalho interdisciplinar com a música
- Socialização
- Desenvolvimento da criatividade e da expressividade do aluno
- Construção de uma nova identidade escolar
- Retomada do histórico musical da Banda Marcial.

6.3 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS FUNCIONÁRIOS

Na perspectiva dos funcionários a presença da música na escola aparece permeada de significados, por um lado, a própria história musical-escolar vivenciada por alguns deles a partir da qual se faz necessária a comparação entre o passado e o presente:

Conhecendo as pessoas

Era a vez do Seu Juvêncio. Notei que ao completar a folha do termo da entrevista ele demonstrou muita dificuldade ao escrever, talvez não soubesse escrever e fiquei realmente constrangida diante dessa situação por ter colocado-o nessa situação, “porque não me dei conta disso?” diz pra mim. Ao falar também percebi a sua vergonha, mas foi superando, até chegamos a rir em um momento da conversa quando Eva disse que eu poderia entrar numa dessas panelas que ela utiliza para cozinhar quando fazem as festas com a comunidade ao falar da quantidade de comida que é preparada nesses eventos, que antes eram muito mais frequentes e hoje não o são tanto. Ele respondeu: “tu não deves acreditar tanto assim no que ela fala”... percebi que foi bom ter convidado os dois juntos para desenvolver a nossa entrevista, pois o ambiente ficou muito mais descontraído especialmente para Seu Juvêncio, ele chegou a se emocionar ao falar das mudanças na escola, dizendo pra mim: “eu vejo que está ficando cada vez melhor” e ao terminar eles fizeram questão de dizer que gostariam ainda de participar de apresentações musicais no colégio, ficaram os dois emocionados. (Diário de campo, quarta-feira 7 de Novembro, 2012)

Por outro lado, a percepção da realidade escolar na qual eles estão atualmente inseridos, absorvendo as experiências através do sentir dos alunos como protagonistas e deles como expectadores e participantes dessa transformação no dia a dia escolar, apresenta-se como:

quando o coral se apresenta eu me lembro do tempo da banda que a gente tinha aquelas apresentações enormes em que todo o mundo assistia [...] então achei que está bem pequenino o grupo do coral e está fazendo grandes coisas, tão pequenininhos, tão pouco tempo que está a música e já se apresentando tão bem! (Trecho extraído da entrevista realizada com Clarice, encarregada da tesouraria, 7 de novembro, 2011)

Nas conversas com os funcionários da escola, apareceram também diferentes concepções sobre disciplina escolar ligada às práticas musicais:

um dia eu fui à sala onde vocês estavam ensaiando para dar um recado e achei uma coisa muito legal porque não tinha instrumento pra todo o mundo, mas todos participavam de alguma forma, uns com as mãos, outros com os pés, e todos faziam. Num momento em que todos os alunos aqui são muito agitados, eu acho que por isso que eu não escolhi de ser professora (risadas) e era uma turma de sexta série, eles estavam todos bem atentos, bem concentrados naquele exercício. (Trecho extraído da entrevista realizada com Viviane, assistente social e encarregada do setor de Relações Humanas, 5 de novembro, 2011)

No depoimento anterior, novamente uma das múltiplas funções da música na escola está relacionada com a construção do conceito de disciplina dentro (e fora) da aula de música, assim como é percebido pelos outros segmentos da escola de como se estabelecem os modos de se fazer música em outros espaços e tempos escolares:

olha, eu não acompanho as turmas diretamente, mas eu acho que é muito importante para o desenvolvimento da criança, nos recreios, ‘sora’ eles pegam os violões, sentam aí num cantinho e ficam

cantando e tocando, isso é muito bom, é saudável, cria laços, é uma comunhão entre eles, interação entre eles, é bem legal. Antes não acontecia. (Trecho extraído da entrevista realizada com Vanessa, encarregada do setor de limpeza, 8 de novembro, 2011)

Fazendo eco às palavras da encarregada da limpeza, uma das monitoras do Setor Disciplina, a qual coordena as ações desenvolvidas nos recreios, manifestou que:

se percebe muito o interesse dos alunos do ensino médio, tu vê eles dançando e tocando instrumentos no meio do recreio, com os fones de ouvido, compartilhando músicas, esses alunos dançando e cantando no meio da quadra, isso não existia..." (Trecho extraído da entrevista realizada com Karina, encarregada do Setor Disciplina, 21 de novembro, 2011)

A mudança escolar, os caminhos que determinadas reformas institucionais começam a delinear através de movimentos de renovação e de inovação escolar, também foram percebidos pelos funcionários ligados à presença da música no convívio escolar:

Percebo que na escola, no recreio principalmente os alunos ficam tocando aqui atrás da minha sala, dá pra escutar direitinho, e antes não acontecia isso, aí se reúnem em grupinhos para tocar as suas músicas, até na hora da tarde, no horário da tarde têm meninos que ficam tocando no horário da entrada. Até, às vezes, eu estou concentrada fazendo alguma conta matemática e tocam alguma música que eu gosto e relaxo, vou com eles... essa é uma coisa que várias pessoas notaram que isso não existia antes, eu acho que é uma maneira de integrar aos alunos, de interagir, antes aconteciam muitas brigas nos recreios, eu não sei se isso não acontece mais porque mudou toda a filosofia da escola ou porque a música vem acompanhando também essa mudança, a música ajudou muito nesse processo. Hoje em dia a direção é um pouco mais rígida, mas acredito que não seja só isso, eles canalizam as emoções, as frustrações, a raiva através de outras coisas, têm mais atividades na escola e a música é uma delas. (Trecho extraído da entrevista realizada com Viviane, assistente social e encarregada do setor de Relações Humanas, 5 de novembro, 2011)

O depoimento da Viviane mostra a importância de reformulação da proposta educativa, a preocupação com a visão do colégio por parte da comunidade, a construção de um novo projeto pedagógico no qual a educação musical faz parte como promotora de ações dentro do ambiente escolar que indiretamente influenciam a repercussão dentro e fora da instituição:

ver as crianças cantando no coral, postando fotos no *facebook*, as famílias acompanhando, os alunos tocando em apresentações, tudo isso é muito bom para a socialização dos alunos, e também muito bom como marketing da escola, oferecendo o coral, aulas de músicas que muitos pais gostam, vêm alunos novos e mostram a sala de música pra eles, muitos pais se interessam porque é uma coisa que eles buscam, apesar de agora ser obrigatória a música para as escolas, muitas ainda não têm e são escolas grandes, para nós é uma grande coisa! (Trecho extraído da entrevista realizada com Viviane, assistente social e encarregada do setor de Relações Humanas, 5 de novembro, 2011)

O modo com que a música é vista pelos funcionários aparece claramente nestes fragmentos ao se referir à educação musical como um elemento novo, inserido no ambiente escolar com determinados objetivos pedagógicos, mas que acabam refletindo em outras esferas da vida comunitária escolar:

os pais que chegam procurando informações para fazer as matrículas dos seus filhos perguntam muito sobre as disciplinas especializadas e a música acaba sendo um elemento fundamental nessa tomada de

decisão dos pais. (Trecho extraído da entrevista realizada com a Clarice, encarregada do setor da tesouraria, 7 de novembro, 2011)

Junto a esta reformulação institucional alguns dos funcionários entrevistados reafirmaram a valorização do ambiente de trabalho, na mesma perspectiva mencionada anteriormente pela professora de geografia a qual sustenta a importância da construção da identidade escolar a partir do conceito de “lugar”. Na observação do encarregado do setor de manutenção essa característica se faz presente através do comentário:

Eu percebo cada vez melhorando, a direção, os professores, não tem ninguém que quer ser mais que ninguém, eu acho muito legal isso ai [...] eu tenho pouco contato com a música dentro do colégio, mas eu vejo isso melhorando muito o convívio de todos, acho muito legal, eu não tenho muitos conhecimentos para falar, mas percebo que está melhorando muito tudo isso, a equipe está melhor e vai refletindo em todos os setores, alunos, famílias... (Trecho extraído da entrevista realizada com Seu Juvêncio, encarregado do setor da manutenção, 7 de novembro, 2011)

A categorização apresentada no Quadro 13 traz a síntese das respostas dos funcionários entrevistados, demarcando seus posicionamentos:

Quadro 13: Síntese das respostas dos funcionários

Tópicos Setores	Relação com a música na escola no passado	Percepção de mudanças desde a inserção da música	Aspectos positivos ou negativos dessa presença	Contato com a música dentro do colégio	Continuidade do projeto	Possíveis contribuições
LIMPEZA MANUTENÇÃO TESOURARIA SECRETARIA DISCIPLINA	-inscrições de alunos por causa da existência da banda -sem relação (pelo tempo de trabalho na escola) -acompanhando a banda nos ensaios e auxiliando nas festas para juntar dinheiro para as viagens	- construção de disciplina -alunos tocando nos recreios -interação musical entre alunos -mudança comportamental -nova proposta da escola -investimento que teve retorno -interesse e comentários dos professores pelas atividades musicais -interesse dos alunos do ensino médio -o boca a boca acaba sendo essencial	- ouvir as pessoas falando sobre o impacto da música no convívio escolar -socialização dos alunos -marketing da escola -atividade saudável -invasão sonora em tempos e espaços fora da aula de música -pouca divulgação por parte da escola -desinibe -pais que acabam fazendo matrícula dos filhos	- através de apresentações dos alunos e nos recreios, entrada. -festa junina, show de talentos -música que se escuta nos corredores da escola -necessidade de mostrar mais o que os alunos aprendem em música -concerto da Orquestra Villa-Lobos -concerto e manutenção de instrumentos	-mudança do perfil de aluno e da escola -investimento da escola com parcerias e patrocínios -a música deve aparecer mais -envolvimento da família -projeto válido para continuar -organização de eventos para juntar fundos para investir na escola e difundir o trabalho da música dentro dela -observação do incentivo da direção para a continuidade do projeto	-educação musical como base para montar a banda marcial novamente -criação de um grupo que represente à escola -crescimento do coral -comprometimento maior dos alunos e participação -chamar mais alunos para dentro do colégio

Ao falar sobre o processo de inserção da música no ambiente escolar, as imagens que os próprios funcionários da escola foram construindo acerca da presença da música no convívio escolar estão centradas em quatro aspectos principais: disciplina, socialização, marketing e humanização.

A compreensão de como a música foi sendo absorvida pelo cotidiano escolar, está vinculada ao inegável aporte do olhar dos próprios funcionários da escola como legítimos “expectadores” desse processo. Eles indiretamente presenciaram o desenvolvimento da construção do espaço da música na escola através das vivências de alunos, professores, equipes diretiva e pedagógica. Essas impressões sobre o que a música começava a representar no cotidiano escolar se traduziam em expressões de surpresa e encantamento com “eventos” nos quais a música era o foco principal ou, às vezes, o meio para mudar ou transformar esse cotidiano:

no outro dia dava pra ouvir lá da frente as músicas que tu fazias com os alunos, da pra escutar os comentários, os alunos dizendo que gostam. Na rua, o outro dia, encontrei um aluno do segundo ano que me diz que ele gostava demais das aulas de música. No outro dia eu estava na portaria e passou um pai de aluno e olhou pra cima porque dava para escutar direitinho a música que saia da tua sala. (Eva, encarregada da limpeza)

Os recreios com “cantinhos” estratégicos debaixo das escadas aonde se congregavam pequenos grupos de alunos para tocar, cantar ou mostrar a última música tirada de ouvido da sua banda favorita de heavy-metal; o som do cavaquinho filtrando-se entre os gritos de um jogo de futebol; os grupos de alunas com os fones de ouvido no centro da quadra compartilhando as suas músicas e pensando como prepará-las para apresentá-las no próximo show de talentos; os ensaios de batucadas improvisadas saindo pela janela da sala de música chegando até as salas da secretaria e da direção. O modo de perceber o processo pelo qual atravessa a música ao ser inserida no convívio escolar adquire diferentes matizes de acordo ao ponto do qual é observada, do prisma com o qual é percebida:

vejo como aspecto negativo que os alunos que querem tocar os instrumentos nos recreios descem as escadas já tocando e como organização escolar isso não dá pra fazer, eles não tocam só pra eles, querem que a escola inteira os escute e isso muitas vezes atrapalha, chama a atenção, mas fora disso não tem nada de negativo. As vezes os pequenos que fazem os recreios separados dos maiores escutam as músicas e os professores as vezes reclamam do som, ou por exemplo eles ficam escutando os sons dos instrumentos e isso os distrai, até os pais perguntam, ‘vai voltar a banda?’. (Karina, monitora do setor de disciplina)

Estes são “reflexos” de um processo que estava sendo vivenciado pelos seus protagonistas e, ao mesmo tempo, absorvido por toda a comunidade escolar:

hoje, por exemplo, a gente conversa sobre algum projeto, alguma atividade e pensamos ‘ah! pede pra Carla de música!, fala com a professora de música!’ antes a gente não tinha isso. (Viviane, RH e assistente social)

Os funcionários representam essa parcela da comunidade capaz de perceber, sentir e partilhar os modos em que a música se faz presente no cotidiano escolar e todos os efeitos desse processo, com o duplo olhar do expectador-ator:

lembra, 'sora' quando tu tocou essa música que eu fiquei escutando lá de fora da sala de música no corredor? Eu quase que chorei de tanta emoção... nunca vou esquecer. (Eva, encarregada da limpeza)

Assim, surgem indícios dessas percepções através dos depoimentos dos funcionários como observamos na troca entre funcionário-aluno, ao se referir sobre o lugar da música no currículo e as exigências dos próprios estudantes:

o meu sobrinho que está no segundo ano do ensino médio disse: 'tu tia que estás no serviço de recursos humanos porque não fala com o diretor para botar mais horas de música?' –'Mas não sou eu que posso mudar isso!' –'ah, mas poderias dar uma ideia não é tia? Tu que trabalha lá, os alunos iam gostar muito mais, tia!' E ele chega em casa cantando as músicas que fazem, eu as vezes pego ele cantando no seu quarto. Eu acho que a maioria gosta, porque eles comentam. (Viviane, RH e assistente social)

Um aspecto mencionado várias vezes pelos funcionários é a falta de divulgação do projeto da música na escola, seus alcances dentro do ambiente escolar e as funções que ela assume no desenvolvimento das práticas educativas. Existe a necessidade de divulgar dentro e fora do ambiente escolar estabelecendo uma comunicação eficiente entre as diferentes realidades educativas, para fortalecer a presença da música nas escolas através da troca de experiências, partilhando modos de implementar a Lei seguindo determinadas linhas de ação, como a mesma funcionária menciona:

a música está meio escondida, não por culpa tua, acho que tem que divulgar mais, antigamente eu participava mais das decisões da escola, hoje eu vejo que tem que divulgar por uma questão de marketing, trazer alunos, vai ser bom pra escola e pra os alunos novos que estão entrando, principalmente este ano que vão acontecer várias mudanças. (Viviane, RH e assistente social)

De acordo com Silva (1996), como foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho, a comunicação intraescolar, interescolar e comunitária são elementos essenciais para iniciativas concretas de interação e integração entre a escola e a sua comunidade. Nos depoimentos dos funcionários aparece fortemente esta característica:

têm pais que na feira do livro quando assistiram a apresentação do coral nem sabiam que isso existia na escola, acho que devem investir mais na divulgação da música na escola, porque os pais nem leem os cartazes, passam rápido, deixam os filhos e saem correndo, eles não enxergam o que acontece na escola, e acaba ficando essa função para os funcionários, que comentam alguma coisa ou avisam tal coisa, os comentários que acabam fazendo a diferença. (Karina, monitora do Setor de Disciplina)



Figura 40: O coral na feira do livro

A presença da família, a divulgação da proposta da música na escola e todo o impacto nas manifestações musicais se constituem como elementos essenciais nos resultados obtidos através do olhar deste grupo representativo da pesquisa:

essa é uma coisa que me alegra tanto quando chega o sábado, numa entrega de avaliação, numa festa da família, na festa junina, no show de talentos eu vejo muito movimento dos pais, eu acho isso primordial, a figura da família e a presença dos pais são importantes, me deixa feliz o envolvimento dos pais com os filhos dentro da escola. (Vanessa, encarregada da limpeza)

A comunicação interescolar também se manifesta através das interações funcionários-famílias:

Mariane, mãe da Sofia, ela conversando comigo porque os filhos são bolsistas, ela falou que a menina evoluiu muito, que ela era muito tímida depois que entrou no coral e o menino Lorenzo também é muito tímido, e isso fez com que toda a família fica cantando em casa, ela comentou que no lugar de assistir TV ficam cantando e repassando as músicas do coral e outras pessoas também comentam que as aulas de música fizeram bem para as crianças, muitos têm interesse e perguntam como entrar no coral. (Viviane, RH e assistente social)

E também na relação do funcionário como pai ou mãe do aluno:

com a presença da música na escola eu vejo até pelo meu filho como ele se desenvolve, ele adora música e já não tem mais medo de palco, ele antes era um 'bichinho de mato', agora ele já vai lá, toca e tudo bem descontraído, eu acho que isso aí é muito importante, por isso nunca deveria ter saído. (Clarice, responsável pelo setor da tesouraria)

A comunicação entre funcionários-famílias-bairro traz à lembrança da Banda como fortalecedora da presença da música na escola junto à conformação de um grupo, hoje representado pelo coral: “desde que eu entrei teve um momento de auge com a música na banda e depois morreu, agora a partir de 2010 que começou a música na escola voltou isso de novo, pessoas estão participando, não acompanho, mas eu percebo os comentários”. (Erisa, encarregada do setor da secretaria)

O fortalecimento da identidade escolar com a formação de um grupo com o qual os alunos se identifiquem, mais uma vez é mencionado na pesquisa e se constitui em um aspecto decisivo na compreensão dos resultados obtidos. Na reconstrução da identidade escolar e a constituição de grupo se instala o sentido de uma gestão democrática participativa, vista como uma conquista pelos funcionários.

A proposta da escola com a inserção da música no currículo em correspondência com a continuidade do projeto, a construção dessa nova identidade e as múltiplas funções que a música desenvolve no cotidiano escolar aos olhos dos funcionários se confirma no seguinte depoimento:

as oportunidades que a escola está oferecendo a partir da presença da música estão sendo uma ótima chance, eu fico mesmo aqui trabalhando tranquila porque eu sei que ele está fazendo o que gosta, num lugar bom, então acho que a música é uma coisa ótima para que ele, para a vida, é uma coisa que só leva pro bem, pro futuro da criança, acho que tem que continuar.

Apresentam-se a seguir, alguns dos resultados mais significativos da participação dos funcionários como expectadores-atores do processo:

- Observação do incentivo da escola para a continuidade do projeto
- Marketing como divulgação da proposta educativa com a música no currículo
- A música nos recreios no cotidiano escolar como inovação
- Valorização dos eventos musicais da escola
- Mudança de comportamento dos alunos²⁹
- A escola como lugar de pertencimento
- Voltar a constituir grupos musicais na escola.

6.4 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DAS FAMÍLIAS

Analisando o modo pelo qual as famílias percebem a presença da música e como esta vai se constituindo no cotidiano escolar, revelam-se aspectos da relação familiar extremamente ligadas à experiência musical do aluno ou aluna. Por outra parte, essas famílias também fazem parte do dia a dia escolar, presentes nas atividades como integrantes do GAPP. Estas relações família-aluno-escola interagem, influenciam e geram expectativas relacionadas à inserção da música na escola, o seu desenvolvimento e a sua continuidade como projeto:

²⁹ Entende-se comportamento como atitudes, posturas e cuidados em relação ao respeito do outro e de si mesmo.

eu só peço assim, que continue, que não termine nunca, a gente está muito feliz com todo esse crescimento da Sofia, ela eu acho que teve um melhor desempenho na escola, porque quando começou o projeto do coral aconteceram duas situações: uma grande amiga ela fez aqui dentro da escola e o projeto do coral que a gente sempre pensou em começar desde pequenininha. E ela começou a melhorar, a responsabilidade dela, o amadurecimento dela a expressividade dela que começou a melhorar como aluna, em termos de nota, organização, em casa, muita coisa melhorou, senti muito forte isso. E eu cheguei a comentar com algumas professoras que não sei se isso era em função de ela ter feito uma boa amizade, um vínculo legal com uma menina ou se foi a música por ela estar dentro do grupo do coral e isso foi uma coisa que comentei, só que aconteceu o seguinte, essa menina saiu da escola e ela continuou bem então eu acho que nesse “click” que deu nela quando ela entrou no coral que teve aquela amizade e foi a partir daí que tudo começou a se desenvolver melhor, se encaixar e tomar um rumo bem diferente... o perfil da Sofia hoje é um perfil totalmente diferente de quando ela estava na primeira ou segunda série. E eu acredito que tenha sido assim, só pra te dar uma ideia: ela teve um momento que eu encaminhei ela para um médico neurologista e dois disseram que ela teria que tomar “ritalina” e eu não dei, eu me neguei de fazer esse tratamento, e eu pensei se ela tem algum tipo de problema de dificuldade ela vai ter que se adaptar a isso e conviver com esse problema, superá-lo...de alguma forma meu ponto de vista como mãe seria esse, ela vai ter que trabalhar isso, a vida inteira ela vai ter que trabalhar com isso, enfim, a gente foi em psicopedagogos com ela durante um ano, aí depois surgiu a oportunidade da música, foi todo um processo, porque quando chegou a questão do coral ela mudou muito, ela teve um desenvolvimento e crescimento maior na escola. Por isso que eu digo com todas as letras Deus me livre terminar com este projeto porque está sendo muito importante mesmo. (Trecho extraído da entrevista realizada com Mariane, mãe de alunos do ensino fundamental, 29 de outubro, 2011)

A percepção da família sobre os processos de inserção da música na escola passa muitas vezes pelo tamis do olhar do aluno, das experiências por ele vivenciadas e que são absorvidas pelas famílias como situações significativas de aprendizagem, nas quais a música é o elemento principal:

aquilo é uma coisa diferente aonde eles vão ali e estão vivendo, experimentando uma sensação nova... a minha filha ficou encantada quando voltou do passeio, ela chegou e comentou ‘ah, mãe fomos na OSPA aquele monte de instrumentos, aquele monte de coisas novas!’... então tu vês ela se interessando por aquilo, pelo menos ela gosta, e não sou só eu a falar, tenho escutado e pelo que dizem está indo bem. (Trecho extraído da entrevista realizada com Maria, mãe de aluna do ensino médio, 21 de novembro, 2011)

A importância da educação musical como componente curricular ou como conteúdo inserida no projeto pedagógico da escola, aparece claramente nos depoimentos das famílias ao mencionarem o quanto é necessária a participação de alunos em apresentações e concertos, expondo o que se faz na aula de música, o que eles aprendem e conseguem transmitir:

nas apresentações, nos shows de talentos, se enxerga a concentração, a dedicação para tudo dar certo, compenetrada com a tarefa, isso se vê também nas crianças e é importante pra escola ter isso, música como matéria. (Trecho extraído da entrevista realizada com Marcelo, pai de aluna do ensino fundamental, 26 de novembro, 2011)

O envolvimento das famílias com o fazer musical ultrapassa os limites da escola, manifestando o interesse por conhecer o quê e de que modo é feito dentro da sala de aula:

eu sempre pergunto pra o meu filho o que foi que aprendeu nesse dia quando ele volta pra casa, e sempre me fala que aprendeu alguma coisa diferente na aula de música, mas ele sempre se queixa que somente há um trimestre de música e seria bárbaro que colocassem mais tempo para a aula de música

com os anos finais, porque é realmente pouco o tempo. (Trecho extraído da entrevista realizada com Luciane, mãe de aluno do ensino médio, 29 de novembro, 2011)

O tempo destinado para educação musical no currículo, a divisão das turmas nos anos superiores por trimestres, os espaços conquistados para e pela música na escola são questões que se vislumbram nas conversas com as famílias, assim como as funções que a música pode assumir no convívio escolar, na capacidade de desenvolver a expressividade dos alunos, oferecendo espaços de comunicação atravessados por momentos de adaptação com o novo, com maneiras diferentes de aceitar o diferente, destacando que:

logo que apareceu a aula de música foi uma novidade para eles, logo comentaram, principalmente da professora, diferente, porque era outro sotaque, eu vi que eles ficaram assim bem encantados com o diferente, assim como com todos os pais com os quais eu falo nunca ninguém se opôs, todos acham que é super importante essa parte musical. (Trecho extraído da entrevista realizada com Mariane, mãe de alunos do ensino fundamental, 29 de novembro, 2011)

A conquista do espaço da educação musical dentro da escola é vista pela família como uma meta, como uma tarefa indiscutível a ser cumprida por parte da escola, construída a partir do diálogo com a família, com a participação e o engajamento em atividades escolares, visando complementar as necessidades de cada um dos elementos que fazem parte dessa comunidade, como aparece no seguinte depoimento:

desejo que tu consigas abrir o teu caminho que não é fácil eu sei, para que consigas abrir teu espaço não só em relação ao material, todo o necessário para levar adiante este projeto, mas que tu consigas resgatar eles, que é a parte mais difícil, trazer eles para o teu lado. E com a ajuda da família será muito melhor. Trazer a família para dentro da escola é muito complicado, mas aqui boa parte das famílias estão presentes, não todas. (Trecho extraído da entrevista realizada com Adriana, mãe de aluno do ensino médio, 29 de novembro, 2011)

Na perspectiva das famílias entrevistadas, foram surgindo elementos fundamentais para a construção da base de análises de dados. Estes elementos apresentam-se na tabela referente às respostas obtidas a partir de conversas, através do olhar do aluno, da própria vivência direta e as expectativas sobre aquilo que deveria ser ou poderia ser a educação musical escolar:

Quadro 14: Síntese das respostas das famílias

Tópicos Famílias	Comunicação da escola sobre a presença da música na instituição	A aula de música e as lembranças sobre formação musical pessoal	Diálogo entre aluno e família sobre a música na escola	Participação da família em atividades musicais escolares	Percepção da música na escola através das experiências vividas	Resultados e contribuições
MÃES E PAIS DO GAPP	<ul style="list-style-type: none"> - foi comunicado pela escola via agenda (bilhete) - pela internet e as mídias sobre a existência da Lei. -o boca a boca sobre a inserção da música na escola. -através do horário da semana -ao receber o boletim -através de comentários do filho/a -desconhecimento sobre a presença da música na matriz curricular e sua organização em cada nível de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - prova de música nas lembranças de escola -mães e pais que tiveram música na escola e depois foi tirada (sensação de perda) -famílias que estimulam o convívio com a música em casa -autoconhecimento, descoberta emocional -tocar, cantar, saber teoria musical -“levar a sério” a atividade -o “dom” como base para estudar música -aprender a tocar instrumentos dentro da aula de música 	<ul style="list-style-type: none"> - relativo às temáticas desenvolvidas em sala de aula, ocasionalmente. -nos momentos das apresentações, preparação dos alunos -expectativa para o início das aulas de música nos laboratórios. -desejo de ter música como componente separado de Artes em todos os níveis de ensino e todo o ano -incentivo para participar do show de talentos -comentários sobre brincadeiras em aula de música 	<ul style="list-style-type: none"> -show de talentos -festa do caderno -apresentações dos alunos em eventos, nos recreios, em espaços e tempos alternativos. -dia das mães, dos avôs. -semana do estudante -apresentações do coral -em missas com participações musicais de alunos (Natal Palotino e outros) -presença da família representada pelo grupo de pais palotinos (GAPP) -famílias com grande afinidade musical refletindo nos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> -necessidade de maior interação com a aula de música (realização de tema em casa, preocupação com a forma de avaliar em música) -maior trabalho com a expressão corporal -precisa se expor mais dentro da escola -desenvolve o pensamento criativo e o raciocínio articulada com outras áreas do conhecimento -esclarecer qual o papel dos laboratórios de música no currículo escolar -mais saídas, assistir concertos -mais materiais para trabalhar em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> -a música está no cotidiano da criança, se estimulada, ela vai crescendo -revolução cultural -crescimento individual e grupal -ensinamentos para o resto da vida -construção da disciplina, a harmonia, convivência. -socialização do aluno -desenvolvimento emocional, expressividade -música como formadora de pessoas para além do músico como profissão -equipamento específico para a aula de música

Analisando alguns posicionamentos das famílias, a educação musical assume um papel importante na formação dos filhos, mas ao mesmo tempo, provoca contradições ao considerar a educação musical como uma atividade que faz parte da proposta curricular da escola e que traz à tona a discussão sobre as múltiplas funções da música na escola, seus alcances e suas dinâmicas dentro da sala de aula:

A gente gostaria mais de interagir com a aula de música, que nem a gente interage quando ele traz tema para casa, na aula de música não tem tema, que fosse uma vez ao mês. A música na escola, sim, é obrigatória fazer aquela matéria, ai eu venho, trago o caderno, faço e tal, fecho e tchau, até a próxima semana não faço mais nada. A música na escola é fraca porque não tem tema, talvez até para os pais

seja interessante mostrar que tem tema, pra eles valorizarem mais. (Trecho extraído da entrevista realizada com Rogélia, mãe de aluno do ensino fundamental, 29 de novembro 2011)

Neste depoimento observa-se a valorização da música na escola a partir das exigências dela como componente curricular independente dentro do currículo. Paradoxalmente, fala-se da música como um espaço para o desenvolvimento da expressão, da comunicação e do diálogo através do fazer musical; mas o fato da música se “encaixar” dentro da matriz curricular, intuitivamente levaria a pensar às famílias na metáfora da “caixa” a ser preenchida, com seus conteúdos, seus procedimentos, seus objetivos e metas a serem atingidas e avaliadas. A preocupação pelos modos de avaliar em educação musical poderia estar relacionada à concepção da música como um “mecanismo de controle” (SOUZA, 2002), por sua vez, ligado ao conceito de disciplina dentro da educação musical: “tanto a música quanto o teatro que estão no currículo elas contam nota? Podem reprovar o aluno ou aprovar o aluno? Essa era uma dúvida que me surgiu agora.” (Trecho extraído da entrevista realizada com Luciano, pai de aluno do ensino médio, 26 de novembro, 2011)

Eu me preocupo com a forma de avaliar em música, porque nas pessoas está inserido isso de que a música é um momento de distração na escola, de recreio, e não é assim, é uma coisa séria [...] acredito que se tens aula de música na escola, além de desenvolver a expressão tu também acaba desenvolvendo o raciocínio ou vice-versa. (Trecho extraído da entrevista realizada com Maria, mãe de aluna do ensino médio, 21 de novembro, 2011)

Esta concepção de educação musical como disciplina autônoma e/ou conteúdo foi construída de forma conjunta e gradativa, pela equipe diretiva, pela equipe pedagógica e por mim como defensora de um modelo flexível de inserção da música no convívio escolar, com seus modos de fazer e avaliar as práticas musicais escolares. Com base em uma gestão democrático-participativa, a direção da escola permaneceu sempre aberta a um modo diferenciado de avaliação, contemplando às próprias características e necessidades do componente, com seus tipos, instrumentos e técnicas de avaliação específicas.

Outro aspecto fundamental é a necessidade de se dar continuidade ao projeto, observando pequenos resultados através dos próprios filhos:

A presença da música na escola é fundamental, lá em casa pra nós é muito importante, o meu marido tocava em uma banda, meu pai era baterista e eu escuto muita música, e pra eles é muito importante continuar, por exemplo, se amanhã dissessem que não vai ter mais aula de música iria ser muito frustrante para os três, porque a música tem um papel fundamental nisso. (Trecho extraído da entrevista realizada com Mariane, mãe de alunos do ensino fundamental, 29 de novembro, 2011)

Segundo as famílias, muitas são as contribuições que a educação musical proporciona dentro da escola:

a pessoa que tem a música dentro dela, desenvolve uma sensibilidade, a música aproxima as pessoas, a música entra de um jeito e te deixa de outro, trabalha a autoestima dos adolescentes, o potencial de cada um, é extremamente importante. Eu quando estudava tinha uma cadeira que se chamava OSPB

(Organização Social e Política do Brasil), nós tínhamos assuntos que eu acho que trabalhavam a sociologia a filosofia, são essas cadeiras que humanizam eles, que fazem eles amadurecer, que fazem eles evoluir, isso é de extrema importância, eu dou mais importância do que a própria matemática, porque é o outro lado do ser humano que precisa se desenvolver e que ficou esquecido, né? Não é a troca de nada que nós temos o mundo do jeito que está, porque faltaram as artes no desenvolvimento das pessoas. Pois é, não tem música dentro dos presídios? As pessoas se reencontrando, desenvolvendo seu lado humano... não é por acaso. Tu não vai encontrar um ser humano que tenha musicalidade, que tenha a arte dentro dele e que seja uma pessoa má. Tu não vai encontrar porque a arte vai mexer isso aí. Por isso é tão necessário na escola, na formação da criança. (Trecho extraído da entrevista realizada com Adriana, mãe de alunos do ensino fundamental e médio, 29 de novembro, 2011)

Existem também expectativas em relação à proposta educativa, o lugar que ocupa a música dentro do currículo com o aumento da carga horária destinada a ela, a participação das diferentes partes da comunidade como um projeto integral, que assume funções e espaços diversificados:

acho bem legal os alunos e professores participarem do coral, acho a música como uma espécie de terapia³⁰ dentro da escola, deveria ter umas três ou quatro vezes por semana, porque assim como está hoje é bom, mas ficaria muito melhor se a escola investisse mais no tempo para a disciplina música. (Trecho extraído da entrevista realizada com Marcelo, pai de aluna do ensino fundamental, 26 de novembro, 2011)



Figura 41: Famílias no III Show de Talentos, Agosto de 2013.

eu gostaria que tivessem mais oportunidades de vivenciar a música na escola, mais tempo, mais carga horária até porque de repente iria transformar eles num modo geral porque a música é a alma, contribui para o desenvolvimento da pessoa, para a formação integral de cada aluno, de cada pessoa como um todo, eu acho que seria bom pra eles. (Trecho extraído da entrevista realizada com Luciano, pai de aluno do ensino médio, 21 de novembro, 2011)

³⁰ O conceito de “música como terapia” (SOUZA, 2002) nesta citação está relacionado ao “componente afetivo da música” enquanto espaço de comunicação e expressão, a partir do qual podem-se desenvolver habilidades cognitivas e emocionais.

Além da preocupação com a carga horária destinada à música, a presença desta também é marcada pela exposição das próprias práticas, aos olhos das famílias que participam dos eventos aonde a música é promotora de momentos de expressão, de interação com as famílias e com a comunidade em geral.

A comunicação escola-família e a interação aluno-família aparecem como elementos fortemente ligados. A maneira em que a instituição comunica ou apresenta uma nova atividade dentro da sua proposta educativa faz repensar os meios utilizados por ela para estabelecer esse contato com as famílias e, paralelamente, o efeito que isso provoca na sua comunidade como, por exemplo, no início do processo de inserção da música na escola e a sua divulgação:

meus filhos me comunicaram que iriam ter música na escola e eu achei isso extremamente importante, fiquei muito contente porque eu tive [música] e foi tirada do currículo escolar, então fiquei muito feliz que esse processo tenha voltado. (Trecho extraído da entrevista realizada com Adriana, mãe de alunos do ensino fundamental e médio, 29 de novembro, 2011)

As famílias vêm a música inserida no currículo com um olhar diferenciado pelos modos de fazer música na escola, tais como a prática de cantar e/ou tocar um instrumento que se diferencia daquela vivida por eles na escola:

eu perguntei para os meus filhos: ‘vocês cantam?’ -‘ah, a gente canta quando a gente está tocando’, ‘mas só cantam?’ – ‘não, só cantam não, eu canto com o instrumento também’. Porque eu aprendi música só com a voz na escola do estado, não tinha instrumentos e era só a prática da voz, me lembro como se fosse hoje, botava a gente na rua a cantar os hinos e graças a ela, a essa professora até hoje eu me lembro e sei todos os hinos. Ela fazia aquecimento de voz, fazia o seu lá, lá, lá, lá... e todo o mundo aquecia e depois tínhamos a aula normal de música com as teorias e os conteúdos musicais, mas não tínhamos instrumentos musicais, no máximo uma percussão. Por isso que eu achei isso que vocês fazem, na aula de música, muito rico. (Trecho extraído da entrevista realizada com Adriana, mãe de alunos do ensino fundamental e médio, 29 de novembro, 2011)

Na perspectiva das famílias, os aspectos mais relevantes da presença da música no cotidiano escolar, vista como uma atividade inovadora, com suas contribuições para a vida escolar e possíveis limitações como componente inserido no currículo; podem assim ser elencados:

- A educação musical como inovação no currículo
- Participação ativa em eventos relacionados com a música
- Compreender a música como uma matéria a mais dentro da matriz curricular
- Observação de mudanças através da vivência dos próprios filhos.

6.5 CATEGORIAS DE ANÁLISES A PARTIR DAS RESPOSTAS DAS PESSOAS DO BAIRRO

Através da análise dos depoimentos vinculados ao bairro, descobri uma notória contradição entre os diversos olhares que provinham das visões do bairro em relação à escola e o que a escola representava para o bairro e como esta era vista. Esse aspecto me fez deparar com elementos novos para este trabalho, que falam sobre a comunicação escola-bairro, sobre a projeção da escola no bairro, sobre a capacidade de integrar à vida escolar à vivência social ou a interação da escola com o seu meio integrando-o à comunidade.

Em conversa com a diretora de uma franquia de cursos de apoio escolar, localizada em frente à escola, articulando a sua experiência ao histórico escolar dentro do bairro, ela observou:

eu vejo que a comunidade procura muito esta escola [Pallotti] porque os pais, os avós frequentaram esta escola, eles têm essa ligação bem grande com a escola [...] há 5 anos atrás participei de uma festa junina oferecendo brindes para as barraquinhas de uma aluna que frequentava nossos cursos. (Trecho extraído da entrevista realizada com Margot, 10 de dezembro, 2012)

Embora existam divergências ainda num mesmo depoimento, foi possível vislumbrar os modos em que a escola era percebida pelas diferentes esferas do bairro e como a interação escola-bairro acontecia, por quais meios e motivos a música estava vinculada a essas ligações:

temos feito muitas parcerias com a escola nos últimos anos, por exemplo, oferecemos um bolo quando tem alguma festa da escola, quando tem algum aniversário de professor fazem as encomendas aqui ou mesmo quando veio aquela orquestra Villa-Lobos nós demos o bolo para os integrantes da orquestra, sempre estamos ligados com os eventos da escola. (Trecho extraído da entrevista realizada com Maria da Conceição, dona da padaria, 5 de dezembro, 2012)

A presença da música na escola foi observada pelas vozes do bairro como um elemento integrador da nova proposta curricular:

eu vejo que a escola está investindo já há alguns anos no prédio, está melhorando, dando maior comodidade para os alunos, oferecendo coisas novas, vejo que estão acontecendo algumas mudanças positivas [...] eu vejo o Pallotti como uma escola boa hoje, antes deixava muito a desejar, o colégio estava passando por uma fase ruim, a estrutura não era boa, não renovavam nada... hoje está melhorando tanto a estrutura da escola quanto a proposta que oferecem, os cursos, as oficinas. (Trecho extraído da entrevista realizada com Maria da Conceição, dona da padaria, 5 de dezembro, 2012)

A relação direta com a música foi percebida pela dona de um comércio localizado em frente a saída da escola. Este relato foi proferido por uma ex-aluna que vivenciou um momento histórico da existência da música na vida escolar através da Banda:

quando escutei desde aqui o som da lira e do tarol que provinham do colégio disse pra mim: nossa!! recuperaram os instrumentos da banda!! Vão começar de novo!! Eu acho que eu vou ir lá para ver, só pra ver os instrumentos de novo... fiquei tão feliz, porque quando eu tocava na banda, tocava o tarol e a lira, então não acreditei que estavam de novo ali. (Trecho extraído da entrevista realizada com Claudia, dona da loja de produtos coloniais, 11 de dezembro, 2012)

Surge também a necessidade de uma escola mais engajada com o seu meio, estabelecendo contato com o bairro através de uma proposta aberta à comunidade em geral:

antigamente a escola era mais aberta à comunidade e agora não ficamos sabendo das atividades que são realizadas, o colégio fica na nossa frente, mas não parece estar aberto à comunidade [...] eu acho que fecharam as portas da escola hoje em função também da segurança, mas vejo que tudo é feito pra dentro da escola, não tem nada que a comunidade possa participar, para a escola eu acho que esse tipo de trabalho é importante, até pra ela ser mais conhecida, porque a direção que tinha antes não pensava muito nessa questão porque não precisava, tinha mil e quinhentos alunos, então nem estrutura tinha para pensar em fazer alguma coisa, então tinha muito aluno, mas não tinha qualidade, eu acho que de repente agora com a nova direção, novas propostas, dá pra se pensar. (Trecho extraído da entrevista realizada com Cláudia, dona da loja de produtos coloniais, 11 de dezembro, 2012)

Dando continuidade ao desenvolvimento das categorizações que se apresentam nas diversas respostas obtidas através das entrevistas realizadas no bairro, se estabelecem relações que auxiliam na compreensão do olhar de cada participante:

Quadro 15: Síntese das respostas de pessoas do bairro

Tópicos Bairro	Tipo de relação colégio/loja ou empresa	Visão do colégio no bairro	Relação comunidade e escola	Percepção da presença da música na escola	Participação em atividades musicais da escola	Contribuições na/para a comunidade
LOJA COMERCIAL PADARIA CRECHE POSTO BAR	<ul style="list-style-type: none"> - lojistas de 5 a 25 anos de permanência no bairro (a maioria mora desde pequeno no bairro) -filhos e outros parentes estudam ou estudaram no colégio -sem filhos na escola -não existe comunicação entre escola/loja -donos de comércios que foram ex-alunos do colégio 	<ul style="list-style-type: none"> - “bagunça” no interior da escola que foi transformando-se ao longo do tempo. -ainda muitos elementos para melhorar -estrutura física melhorada -colégio que aposta nos professores, na qualidade do ensino -desejo de mais integração, de retorno do colégio para o bairro -fechamento das portas da escola em função da seguridade 	<ul style="list-style-type: none"> -mudanças positivas na maneira em como o colégio se relaciona com o bairro desde 2011 -desejo de uma maior receptividade e abertura da escola -importância da participação em eventos da escola -pouca interação entre colégio e loja -“criança na praça” ponto positivo de parceria com o bairro 	<ul style="list-style-type: none"> -através de apresentações do coral -show de talentos por meio de convites -pelas oficinas oferecidas -sem contato com essa presença -antigamente com a banda - -desconhecimento da presença da música na escola -ao escutar o som dos instrumentos sendo tocados 	<ul style="list-style-type: none"> -festa junina (não exclusivamente musical) -criança na praça (não musical) -show de talentos (poucos casos) -colaborando com brindes ou lembranças para eventos 	<ul style="list-style-type: none"> -comunicação, desenvolvimento da expressividade nas pessoas dentro da comunidade -envolvente e produtivo -volta da banda -visão positiva da presença da música na escola - desejo de uma maior abertura à comunidade das atividades musicais dentro da escola (coral, oficinas, etc.) -a música aglutinaria mais as pessoas, envolvendo e trazendo o bairro para dentro da escola

Quando se fala da presença da música, os seus processos de inserção no cotidiano escolar e a sua repercussão no bairro, é possível pensar em determinados aspectos da comunicação escola-bairro que fazem às dinâmicas da integração comunitária. Essa comunicação se estabelece através da participação do entorno mais próximo à escola e, ao mesmo tempo, através da participação e troca entre realidades escolares um pouco mais distantes dos limites do bairro, mas próximas à realidade escolar deste estudo pelas características e buscas em relação à implementação da referida Lei, como a conversa desenvolvida entre a coordenadora da Rede de Escolas São Francisco da zona norte de Porto Alegre e a equipe pedagógica do Pallotti.

O intuito desse encontro foi conhecer a proposta da música no currículo da escola e compreender as linhas de ação colocadas em prática. A partir deste diálogo criam-se laços entre as instituições construindo vias de comunicação e realizando trocas de um projeto em pleno andamento. Assim, ouvindo as vozes que estão em contato com o dia a dia da escola, que percebem os movimentos e mudanças internas através da presença da música, da comunicação interescolar e comunitária, constituem aspectos essenciais para a avaliação em curto prazo das primeiras repercussões no bairro.

Os elementos contraditórios entre as várias visões a partir do olhar do bairro encontram-se nos depoimentos de alguns donos de comércios ou empresas que já estabeleceram algum tipo de relação com a escola e que, a partir da existência ou ausência de um bom relacionamento, constroem uma visão generalizada da escola como um todo. Colocam sob a mesma perspectiva uma situação particular e a proposta educativa da escola, sem diferenciar o tipo de comunicação que foi estabelecida por infinitas causas.

Por tal motivo, a exigência de uma maior abertura da escola em relação ao bairro e a percepção de que a escola encontra-se “fechada” para as necessidades da loja ou empresa em questão, são considerados resultados significativos para os fins desta pesquisa, visto que é a partir da construção da visão que o bairro tem da escola, que como pesquisadora procuro observar quais são as dinâmicas entre estes elementos:

a gente vê que o colégio poderia oferecer algumas coisas que não estão no colégio hoje, eu sei que a música está voltando, né? Eu acho que poderia ser mais aproveitado o lugar da música, com mais atividades, em horário contrário da aula, digamos assim, independente de ser música, outras atividades também para poder usar a escola e abrir para a comunidade, tipo aos sábados, os domingos... porque assim, tira as crianças da rua, da frente do computador [...] eu gostaria de participar de cursos e oficinas que a escola oferecesse para a comunidade, por exemplo, um coral, curso de musicalização... (Trecho extraído da entrevista realizada com Claudia, dona da loja de produtos coloniais, 11 de dezembro, 2012)

A história da escola, em perspectiva com a história musical vivenciada através da banda marcial, transformou-se em um ponto nevrálgico nas conversas com as pessoas que fizeram parte dessa história, sendo estes ex-alunos e/ou integrantes da comunidade:

estudei todo o primeiro grau aqui no Pallotti, na época tinha coral, tinha banda e tinha outras atividades também, mas relacionadas à música eram essas. Eu tive uma época que ficava só na banda ou só no coral, tinha um tempo em que a banda participava de concursos, eu cheguei a ir numa viagem para tocar em São Paulo e outra vez foram para Argentina na época em que eu estava no coral, nessa época se apresentavam em vários lugares, em outras escolas, em concursos de bandas, todas as quartas faziam ensaios aqui na quadra e então vinham as famílias para assistir, na verdade era aberto para toda a comunidade, eu gostava tanto da banda que mesmo quando eu saí do colégio vinha para tocar e participar da banda e era com muitos alunos que acontecia isso, saiam da escola e mesmo assim participavam da banda para não deixar esse vínculo tão bom que tinham. O André foi meu colega e o professor da banda era o Prof. Otto, ele era muito bom, ele era da banda e do coral, o coral também se apresentava em escolas, em igrejas, era muito bom também. (Trecho extraído da entrevista realizada com Claudia, dona da loja de produtos coloniais, 11 de dezembro, 2012)

Assim, a presença da música na escola aparece intimamente ligada à volta da banda como um desejo de reestabelecimento da interação da escola-bairro através do fazer musical:

era uma história muito bacana aquela da banda do colégio, não entendi nunca porque parou de funcionar, faziam desfiles aqui na frente, a gente saía e podíamos escutar. A gente pegou bem no último ano da banda, era bem conceituada a banda, só que meus filhos não pegaram a época da banda, não tiveram música quando fizeram a escola, foi uma pena que a banda tenha desaparecido, eu gostava muito disso, mas eu sou suspeita porque gosto muito do colégio. (Trecho extraído da entrevista realizada com Maria da Conceição, dona da padaria, 5 de dezembro, 2012)

Nas percepções sobre o que ou como a música se instala no convívio escolar, as vozes do bairro foram unânimes em considerar o aspecto positivo dessa presença como fortalecedora de uma identidade escolar:

eu acho a presença da música na escola uma coisa muito importante, inclusive porque as crianças estão ficando sem pais em casa, na frente da TV, eu acho que a música ajuda muito eles a se expressarem, a se conectarem com o lado interior, a comunicação com o outro. (Trecho extraído da entrevista realizada com Margot, dona da franquia de cursos de apoio escolar, 10 de dezembro, 2012)

O olhar das pessoas do bairro na construção dos espaços da música no ambiente escolar está diretamente relacionado ao impacto que a música pode ocasionar no próprio contexto, visto que, de acordo com a entrevistada, a música:

interfere em muitos fatores, a contribuição da música é muito grande, muito importante até mesmo pela questão social, como eu disse, ao invés das crianças estarem na rua ou na frente do computador, que não tem interação com ninguém, aqui estariam conhecendo, aprendendo a conviver, interagindo com os outros. (Trecho extraído da entrevista realizada com Claudia, dona da loja de produtos coloniais, 11 de dezembro, 2012)

Analisando as relações estabelecidas entre as diferentes vozes do bairro e a escola podem ser destacados os seguintes aspectos considerados evidências da repercussão da presença da música no cotidiano escolar:

- Conhecimento da proposta da música na escola através de eventos, convênios e parcerias
- Necessidade de uma maior integração escola-bairro
- Construção de uma nova visão da escola no bairro

- Recuperar a história musical da banda e oferecer maior abertura da escola para a comunidade.

6.6 AS RESPOSTAS DOS ALUNOS A PARTIR DAS DISCUSSÕES COM GRUPOS FOCAIS

6.6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISES DAS DISCUSSÕES COM GRUPOS FOCAIS

No desenvolvimento das discussões com grupos focais se observam as dinâmicas do grupo e as atividades nas quais ele se engaja para gerar e analisar a interação entre os participantes. O processo de identificação de padrões nos dados permite ver logo no início a preponderância e distribuição dos comentários em temas específicos nos grupos focais, dando origem às categorias de codificação. Conforme Barbour (2009), os participantes podem levar em consideração em suas deliberações fatores que os pesquisadores não haviam antecipado, e isso pode salientar a relevância para o pesquisador de explicações alternativas para percepções ou comportamentos.

Pode ser difícil decidir quando uma discussão sai do foco, já que os participantes podem estar desenvolvendo uma discussão que acaba sendo muito pertinente, ainda que isso possa não estar claro logo no início. Em relação à inserção da música na escola e a sua função, os alunos participantes do primeiro grupo focal, pertencentes à oitava série do Ensino Fundamental, diziam:

GABRIEL: [a música] ela estimula a criatividade
 MOD: por que ela estimula?
 GABRIEL: “Sora” peça pra outro falar, eu já falei (risadas)
 MOD: como vocês enxergam a música na escola?
 JOÃO FERNANDO: com os olhos (com tom irônico)
 (risadas)
 JOÃO FERNANDO: desculpa “sora”...
 MOD: e como vêm esses olhos?
 (silêncio prolongado)
 MÔNICA: como uma coisa nova?
 TARSO: como uma atividade que ajuda na coordenação motora
 GABRIEL: porque? que estimula a coordenação motora??
 TARSO: porque a gente mexe com os instrumentos...

Dessa interação entre os participantes, com os seus silêncios, suas risadas e suas brincadeiras, vão nascendo os dados que permeiam uma simples fala. Os elementos padrões irão se constituindo ao longo da interação entre os participantes, interpretando os significados dessas trocas e utilizando a *cristalização* (RICHARDSON apud BARBOUR, 2009) como técnica de análise dos dados nos diferentes grupos focais em perspectiva com os resultados obtidos a partir das entrevistas individuais com as diferentes partes da comunidade educativa.

MOD: [...] vocês acham que a presença do ensino da música fazia falta ou não?
 TARSO: sim, porque não tinha nada diferente antes no colégio, era só na sala de aula e não tinha nada para fazer fora dela... (alunos do grupo I)

As respostas obtidas a partir da interação entre os participantes deram origem a uma interpretação, sobre a primeira temática discutida, representada na Figura 42:

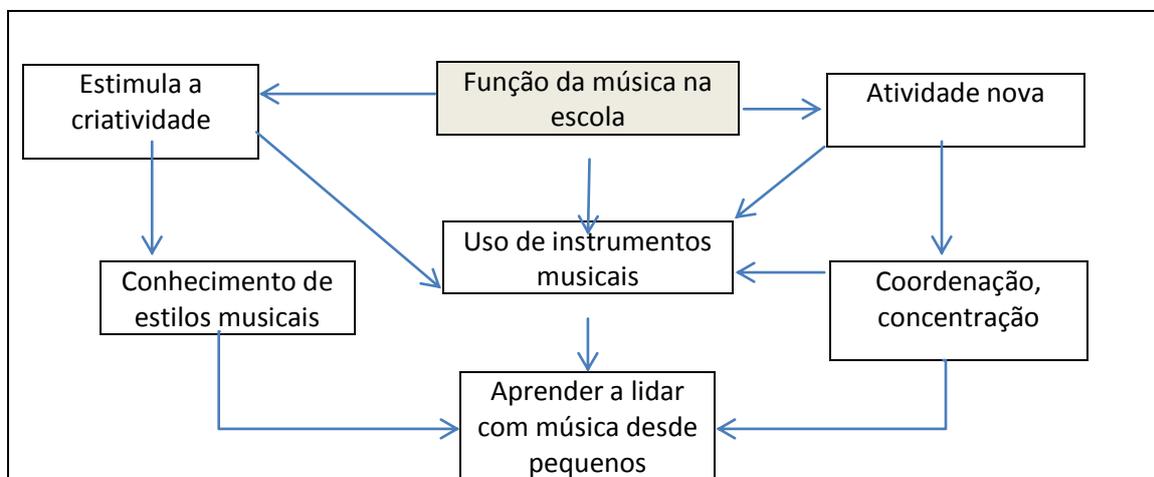


Figura 42: Codificação 1 - Inserção da música na escola

Uma grande vantagem dos grupos focais, entretanto, é sua capacidade de capturar respostas a eventos enquanto se desenrolam. A chave para se produzir achados de pesquisa que transcendam o puramente descritivo e comecem a ser analíticos reside no estudo dos padrões em nossos dados (BARBOUR, 2009). Esses padrões aparecem claramente quando o foco da discussão vai se direcionando até constituir um tópico comum nos participantes, embora pertencentes a diferentes grupos focais. No caso da presença da música no colégio e a sua função como tema de discussão nos grupos traz uma visão de mudança e melhorias para a qualidade de vida do aluno dentro do ambiente escolar:

MOD: O que vocês acham que a música faz na escola?
 BRUNO: faz com que a gente aprenda a lidar com a música desde pequenos, sabe... porque na 5ª série por exemplo já tem música e antigamente nenhuma turma tinha... (aluno do grupo I)

FINATO: a gente não tinha graça, ficava na sala fazendo outras atividades que não eram tanto legal como a aula de música. A gente acaba sempre escrevendo ou falando e aqui a gente pode interagir com os instrumentos musicais... isso aí.
 GABRIEL: porque também é um momento de descontração da gente, da para dar um pouco de relaxada... (alunos do grupo II)

Esses aspectos relacionados à função da música na escola e suas contribuições, a partir dos depoimentos dos alunos, são representados na Figura 43:



Figura 43: Codificação 2 – Contribuições

Quando a música na escola desperta o interesse nos alunos, de empreender novos desafios, fazer atividades relacionadas com as práticas musicais fora do ambiente escolar, isso acaba refletindo no desenvolvimento musical do/dos aluno/s e indiretamente enriquecendo a aula de música dentro da escola:

MOD: O contato com a educação musical dentro da escola então abriu possibilidades para vocês fazerem algum tipo de atividade musical fora dela...

BERTODO: [...] me interessei a fazer aulas de cavaquinho

MOD: começou a estudar?

BERTODO: não, só fiquei com vontade... (risadas) tenho um cavaquinho só que aprendo em casa, sozinho...com a aula de música me deu mais vontade de aprender alguma coisa...

MOD: tem pensado ter aulas com um professor ou pela internet?

BERTODO: com professor, pela internet é muito complicado... (aluno do grupo II)

Lembrando o posicionamento da professora de geografia ao falar sobre a contribuição da música no colégio, aparece novamente o conceito de “lugar” e “não lugar” na construção da identidade da comunidade educativa na qual os alunos estão inseridos:

a partir do momento que eles começam a se orgulhar deles, eles começam a perceber também que a escola está proporcionando outras coisas pra eles também, que a escola está se tornando um lugar mais, com um pouco mais a cara deles [...] a música tem feito isso assim, tem transformado (a escola) de um não lugar pra um lugar aonde se identificam, aonde eles estão gostando...” (Trecho extraído da entrevista com a professora de geografia, 29 de Setembro, 2011)

MÔNICA: por causa das aulas de música eu comecei a estudar violão

TARSO: eu também

GABRIEL: eu toco violão, mas de antes não pelas aulas de música

TARSO: eu também tocava antes, mas parei e agora comecei a tocar de novo... ah, e comprei um tarol também por causa que eu vi aqui e gostei

GUSTAVO: eu comprei uma guitarra (alunos do grupo I)

Os elementos, que na discussão de grupo foram surgindo em relação àquela procura de identidade, percebendo que pertencem a um lugar que começa a fazer parte das coisas que eles gostam e com as quais se identificam, permitem construir a consciência de que a presença da música na escola oferece um espaço diferente para lidar com os aspectos relacionais, com as próprias limitações, valorizando o tempo/espço das práticas musicais escolares.

Quando os alunos avaliam a aula de música, reconhecendo os seus aspectos negativos e positivos, surgem outros conceitos que permeiam o fazer musical na escola. Alguns destes aspectos negativos estão relacionados, por um lado, com a carga horária destinada à música, por outro lado, com a falta de “organização” necessária para o desenvolvimento das aulas. Uma organização que, aos olhos dos alunos, se encontra em pleno processo de construção. Além disso, os aspectos positivos relacionam-se diretamente com os elementos relacionais intrínsecos das práticas musicais na escola e com o diferencial dos espaços-tempos que a música proporciona no ambiente escolar:

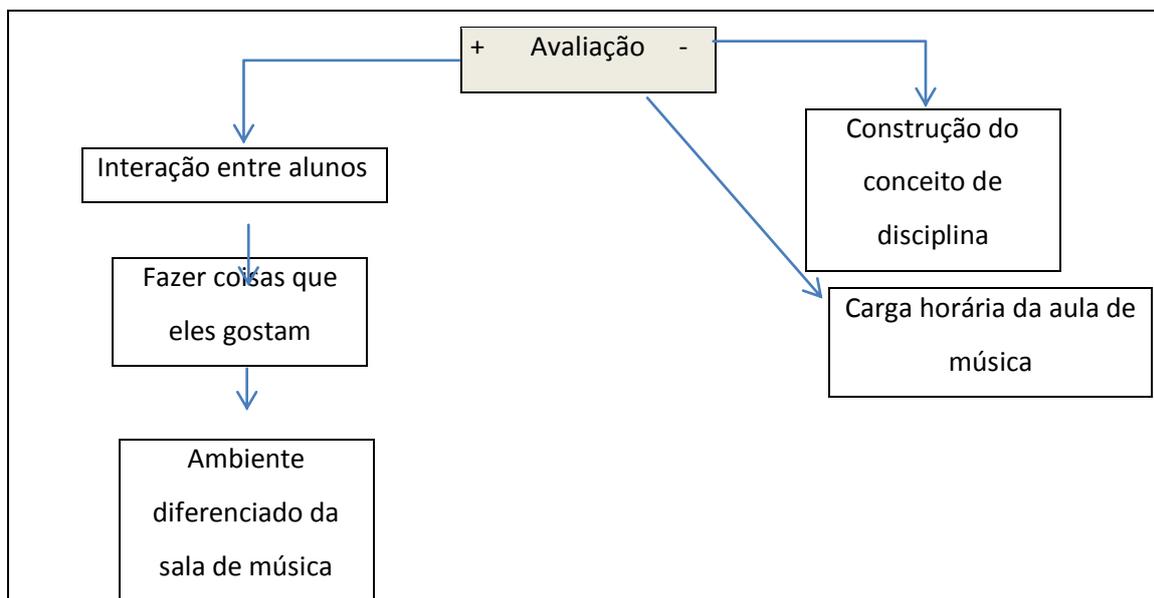


Figura 44: Codificação 3 - Aspectos positivos e negativos da aula de música

A interpretação do conceito de “melhor desempenho” para os alunos vem ao encontro de um estado de predisposição, motivação ou abertura em relação à presença da música na escola, pois, desde o olhar dos alunos, essa situação de esperar por aquele momento trabalha emocionalmente com as expectativas que induzem ao aluno a pensar que “tu se prepara diferente”:

MOD: Desde que a educação musical está presente na escola que aspectos foram positivos para vocês?
 GABRIEL: melhor desempenho nas aulas
 MOD: nas outras?
 GABRIEL: isso
 MOD: e em que coisas especificamente?
 GABRIEL: concentração, me deixa mais ativo na aula...
 FINATO: tu consegues ficar mais ligado na aula
 MOD: como é isso?
 FINATO: tipo assim, tu estás em aula e pensas, bah... daqui a pouco tem aula de música...ou tipo, amanhã tem aula de música, tu se prepara diferente... (alunos do grupo I)

Nesse estado de “espera” das práticas musicais ao longo da semana, aparece também a necessidade de construção do conceito de disciplina, a qual é entendida pelos alunos como a base

para o desenvolvimento de qualquer atividade, se constituindo em um elemento fortalecedor das aprendizagens musicais na escola:

GUSTAVO: gostaria que tivesse mais organização na aula, falta disciplina no grupo...

MOD: porque achas?

GABRIEL: alguns não colaboram na aula (alunos do grupo II)

MOD: e o que tirarias da aula de música?

GABRIEL: bah, 'sora' (risadas) os alunos! então... aqueles que ficam incomodando, porque tipo não querem participar e ficam incomodando aos outros...

TARSO: o pessoal que quer instrumentos, que quer aprender aí fica difícil...

MÔNICA: tem muitos que saem da aula só pra vir pra aula de música para sair, achando que é para "passar" no colégio, só que acabam incomodando, incomodando demais a quem quer aprender mesmo... (alunos do grupo I)



Figura 45: Grupo focal I

Ao falar sobre os aspectos positivos da aula de música e da presença da música na escola, as mudanças que o colégio fez para garantir o funcionamento das práticas musicais dentro da escola, os alunos também destacam a estrutura física da sala de aula:

TARSO: a sala de música é um aspecto positivo, porque tipo, é uma sala nova, não é que nem a nossa, esta é preparada para fazer música, com enfeites nas paredes, instrumentos... um espaço inspirado na música

MÔNICA: o bom é que este ano trocamos de sala de música e além de ter decoração musical ela não tem as cadeiras e mesas que nem na outra e fica melhor para fazer música, aqui o espaço é mais aberto, confortável

GABRIEL: é um espaço mais legal (alunos do grupo I)

As mudanças nas aulas de música se referem às expectativas dos alunos sobre o desenvolvimento das aulas, mas também à observação daqueles elementos que eles consideraram inovadores dentro dessas práticas. As atividades relacionadas com a formação de grupos instrumentais, os recitais e as amostras realizados na escola se destacam dentre as mudanças observadas por eles:

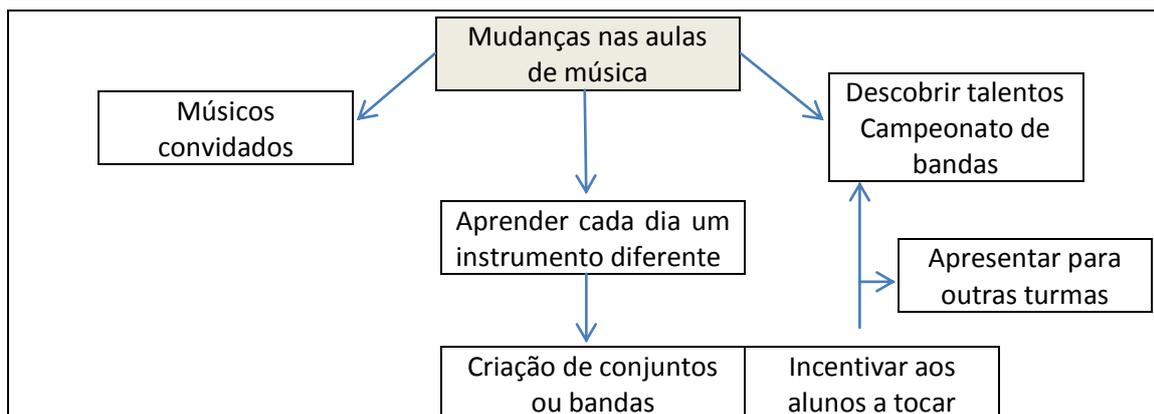


Figura 46: Codificação 4 – Mudanças

Ao falar sobre a carga horária destinada à educação musical no colégio, em especial nas turmas atingidas com a modalidade de laboratórios de música dentro do componente curricular artes, os alunos discordam em relação ao tempo que eles têm para fazer música na escola, colocando, em vários momentos da discussão, a necessidade de rever a distribuição da carga horária e o modo em que a música intervém dentro de artes, sugerindo ou exigindo a presença da música como componente independente:

GABRIELLE: vamos ter música no primeiro ano (do ensino médio)?
 MOD: vai ter sim
 GABRIELLE: dentro de artes?
 MOD: vai ser assim, que nem este ano, um trimestre para música e dois para artes.
 TARSO: mas não pode ser dois de música e um de artes? (alunos do grupo I)
 NEGÓ WILL: acho que um trimestre foi muito pouco para as aulas de música, a gente fez só no primeiro trimestre e acho que não vai ter mais...
 JOÃO FERNANDO: teria que ser o ano inteiro! eu no Ensino Médio botaria até o terceiro ano só música e não artes... (alunos do grupo II)

Na construção do conceito da educação musical como componente curricular se vislumbram alguns processos de aprendizagem que, aos poucos, começam a fazer sentido para os alunos. Ao mencionar as coisas que eles lembram ter aprendido dentro das aulas de música, reconhecem determinadas aprendizagens significativas:

MOD: o que vocês aprenderam neste tempo transcorrido com a música na escola?
 GABRIELLE: aprendi a gostar mais da música
 MOD: consegues dizer como foi?
 GABRIELLE: sim, tocando os instrumentos musicais
 MÔNICA: eu aprendi a tocar meia lua
 (risadas)
 GABRIEL: O 'Sora', eu aprendi a tocar um 'poquito' cada instrumento
 JOÃO FERNANDO: eu aprendi a tocar a música da Coca-Cola no teclado
 FILIPE: eu aprendi a compartilhar os instrumentos (alunos do grupo I)

As relações entre aprendizagem musical e escola são reconhecidas pelos alunos em diferentes momentos da aula de música:

NEGO WILL: no piano eu aprendi a tocar a música do Harry Potter, aquela da Coca-Cola e aquele “bagulho” do Danoninho...
 FINATO: eu também aprendi a tocar a música do Danoninho
 NEGO WILL: no xilofone! (alunos do grupo II)



Figura 47: Alunos do Ensino Médio em roda de improvisação

LAURA: descobri novos jeitos de tocar instrumentos
 MÔNICA: uma coisa boa da aula de música também que a cada semana tinha um instrumento novo para a gente tocar e conhecer, era bem legal...
 TARSO: um instrumento novo... isso era legal... (alunos do grupo I)

Transitando pelos relatos sobre o que os alunos gostam das práticas musicais na escola, se destacaram, mais uma vez, os aspectos relacionados com o aprender a tocar instrumentos e com o aprender a escutar, sendo este último, formador de um ouvinte crítico capaz de estabelecer relações entre as diversas formas de fazer música dentro e fora da escola. Destaca-se, por último, a importância da criação de espaços de partilha a través da música, como se observa na Figura 48:

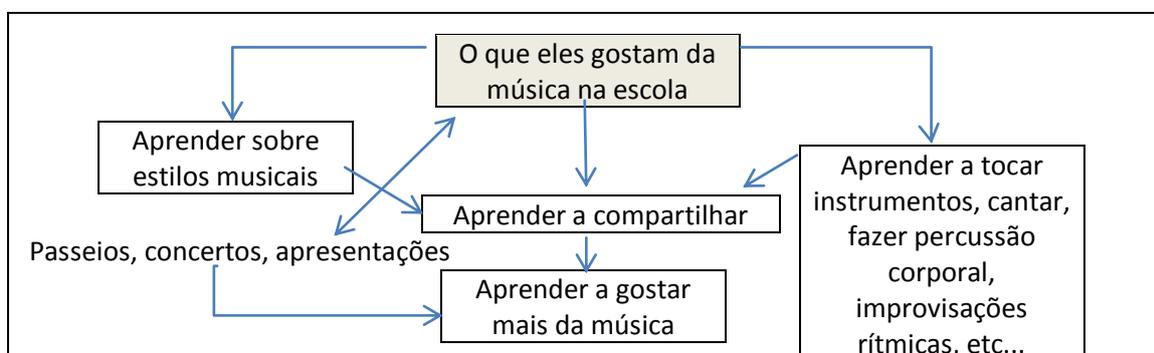


Figura 48: Codificação 5 - Aprendizagens significativas

Um dos aspectos que possivelmente façam parte dessa reconstrução da identidade escolar são as aprendizagens significativas a partir de experiências vividas fora da sala de aula, tais como a realização de passeios, participação em concertos e apresentações musicais que foram marcando momentos relevantes nas vidas dos alunos em contato com a música na escola,

levando-os a “aprender a gostar mais” de uma atividade que já faz parte deles. No relato pode-se observar o desenvolvimento dessa situação mencionada pelos alunos durante o desenvolvimento dos grupos focais.

Também se adverte o início do processo de reconhecimento da música como uma atividade dentro do currículo escolar, com os seus múltiplos modos de interagir, de fazer e aprender música, proporcionando diversas experiências. A música dentro da escola era considerada como uma atividade exclusivamente recreativa, dentro da qual os procedimentos de aprendizagem pertencentes às outras áreas curriculares não tinham cabimento. Com o passar do tempo a música começou a ser vista pelos alunos como um espaço de aprendizagem mais dinâmico, capaz de gerar conhecimento não somente na própria área, mas também em articulação com muitas outras.

Ao falar sobre as experiências significativas a partir das aulas de música na escola os alunos participantes do grupo focal do primeiro ano do Ensino Médio sobressaltam a oportunidade de ter aprendido a tocar instrumentos desenvolvendo habilidades e transmitindo isso fora do colégio:

FINATO: em dois momentos, na escola foi a gravação do vídeo que postamos no Youtube com mais de 6.000 acessos, aquele vídeo com nós tocando os instrumentos e fazendo as músicas da torcida do Grêmio.

GABRIEL: e fora do colégio temos um vídeo no estádio do futebol...

MOD: que ótimo...

GABRIEL: o legal é que aprendi a tocar aqui na aula o tarol e daí começamos a fazer as músicas agregando os outros instrumentos. (alunos do grupo II)

Essas aprendizagens que começam a serem articuladas com vivências fora do ambiente escolar apresentam um panorama novo tanto para os alunos quanto para a aula de música como lugar de convergência de experiências:

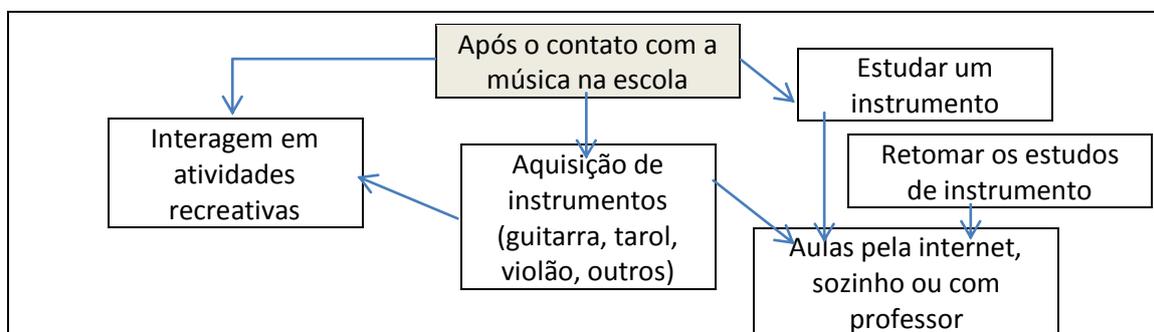


Figura 49: Codificação 6 - O que a aula de música proporciona fora da escola

No relato a seguir, observa-se como essas interações dão sentido às práticas musicais escolares, proporcionando outros modos de aprender fazendo música:

“Amor Descontrolado”

No mínimo fiquei surpresa. Trabalhando sobre improvisação e composição grupal com os instrumentos de percussão, separei em três grupos à turma 101 do Ensino Médio. Cada grupo escolheu seus instrumentos, começou a trabalhar sobre algumas ideias e foram trabalhar em salas diferentes que estavam disponíveis no mesmo andar da sala de música. Uma sala com cadeiras arrombadas uma acima da outra, bem do lado da minha sala, e numa outra sala cheia de mesas e cadeiras em desuso, ambas com janelas que dão ao corredor em direção ao pátio. Todos a ensaiar para depois apresentar aos colegas as próprias produções ao longo de três aulas consecutivas. Um aluno veio e me perguntou se eu sabia uma melodia que ele queria tocar num instrumento que imita uma escaleta. Orientei-o na execução das notas e foi pra sua sala a continuar ensaiando com seus colegas. Passados alguns minutos da última aula os alunos que constituíram um dos três grupos me contaram que numa daquelas aulas eles filmaram, com os seus celulares, o que estava sendo produzido. Depois editaram o vídeo e postaram na internet. O resultado: mais de 6.000 acessos de “Amor Descontrolado” no Youtube. É evidente que cada vez mais é preciso ficar por dentro do uso das novas tecnologias em sala de aula e o acesso que os alunos têm a elas, influenciando os modos de aprender e fazer música (SOUZA, 2008). (Diário de campo, quarta - feira 30 de Março, 2011).

O fazer musical que expande os limites da sala de aula se constitui como um elemento indissociável das práticas musicais escolares conciliando os conhecimentos construídos no contexto da aula de música e o cotidiano musical do aluno, suas vivências musicais fora da escola que interagem e se complementam. Essas experiências também são compartilhadas com a família e seus pares como mostra a representação da Figura 50:

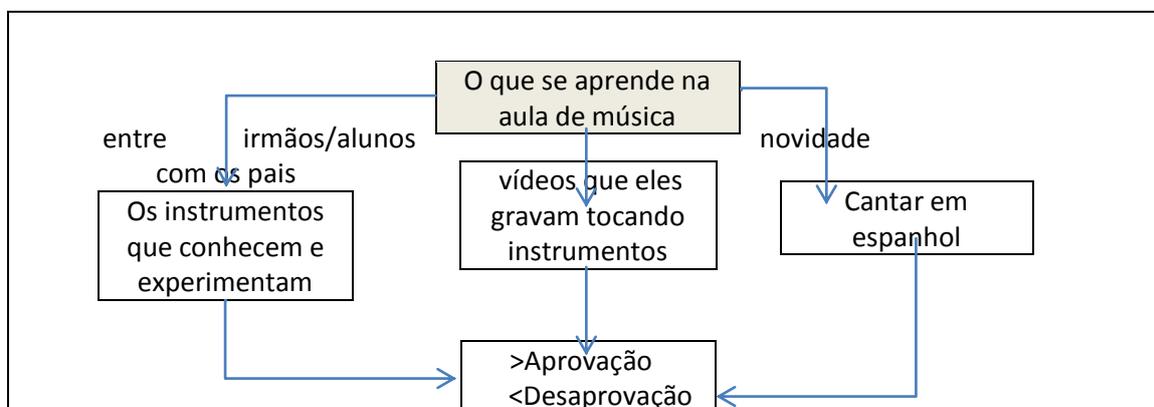


Figura 50: Codificação 7 - O que falam da aula de música em família

A música é tema de conversa entre os alunos e suas famílias, através dos relatos das experiências vivenciadas dentro da sala de aula, nos passeios realizados, nas apresentações dentro e fora da escola, no envolvimento das famílias em projetos relacionados com a música:

MOD: Vocês conversam com a sua família sobre a aula de música?

TARSO e MÔNICA: sim

MOD: quais foram os assuntos?

TARSO: o que a gente aprendeu na aula

MÔNICA: quando a gente aprendeu a canção “abre la puerta...” (cantarolando)
(risadas)

MOD: essa canção marcou (risadas), e porque motivo foi comentado isso?

TARSO: porque era coisa nova pra mim, gostei e quis compartilhar, legal, sei lá....
(silêncio)

BRUNO: com minha irmã conversamos sobre os instrumentos que aprendemos a tocar e que conhecemos. (alunos do grupo I)

As falas dos alunos identificam o grau de envolvimento das famílias inseridas nesse processo de construção do espaço musical dentro da escola, como eles se manifestam diante os seus pais a partir das propostas musicais e qual é o interesse dessas famílias em fazer parte dessas propostas.

Quando os alunos expressam quais são as suas expectativas em relação ao ensino da música na escola, à sua inserção e tudo o que ela envolve no cotidiano escolar, eles manifestam a necessidade de uma presença mais forte, assumindo um espaço representativo dentro do currículo como componente e não como conteúdo curricular:

MOD: O que vocês esperam da música no colégio?
 FINATO: que tivesse bem mais trimestres... dois períodos por semana
 GABRIEL: que não sejam períodos temporários como a gente teve neste primeiro trimestre, gostaria que fosse fixo todo o ano
 FINATO: os três trimestres
 BRUNO: acaba sendo pouco um período só e durante um trimestre (alunos do grupo II)

MÔNICA: seria bom se tivesse mais períodos de música
 TARSO: todo mundo falou que preferiria ter todos os trimestres de música
 GABRIEL: em artes só pode desenhar
 TARSO: e em música todo mundo interage junto
 GABRIEL: e em música tiro 10, em artes tiro 6 (risadas em geral)
 TARSO: e em música eu tiro 9
 MOD: ah... é por isso que tu gostas? (risadas)
 TARSO: não...é bem melhor, a gente faz coisas diferentes
 GABRIEL: é diferente fazer um negocio que tu gosta... (alunos do grupo I)

O olhar do aluno diante dos processos de inserção da música na escola, das linhas de ação que a escola adota na organização da matriz curricular, surge como um posicionamento claro do panorama que ele mesmo vivencia. Ao mesmo tempo, além das exigências que os alunos colocam para o desenvolvimento da música e que competem diretamente à escola como, por exemplo, a compra de instrumentos musicais, percebe-se nos alunos o desejo de que a presença da música abra espaços para o desenvolvimento de atividades que uma vez já faziam parte da história do colégio como, por exemplo, a função que a Banda Marcial tinha dentro da comunidade escolar:

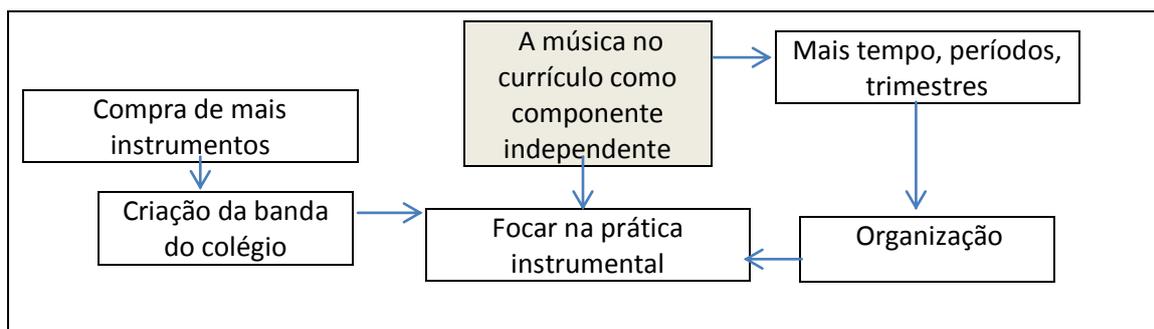


Figura 51: Codificação 8 – Expectativas

Transitando pelos relatos dos alunos sobre a inserção da música na escola, como se constitui a sua presença no cotidiano escolar e como é vivenciada por eles foi possível estabelecer um quadro esclarecedor a partir de cada uma das respostas e categorias construídas em relação a elas, organizando e compreendendo a visão dos grupos sobre essa realidade em particular. Dando continuidade a este processo me submergi na tarefa de observar analiticamente todos os dados obtidos, das variadas e múltiplas fontes, e procurar tecer as redes de informações que dariam origem a uma trama densa e consistente desse conhecimento acerca da realidade estudada.

Para isso, foi necessário escolher o modo de tecer essas redes, o qual me levou a definir a minha postura investigativa diante deste momento da pesquisa, optando pela combinação de todas essas maneiras de aceder às informações, procurando capturar tanto as coincidências quanto as contradições ou discrepâncias como verdadeiros recursos investigativos.

6.6.2 DO OLHAR DO ALUNO

A partir dos depoimentos dos alunos, no trabalho com os grupos focais e das experiências em sala de aula com os que foram os primeiros a receber a música dentro da escola, além das observações realizadas com as diferentes turmas, fui construindo a minha interpretação sobre o modo em que os alunos vivenciam o processo de inserção da música.

Ao falar da presença da música basta olhar para o interior da escola para confirmar que a música sempre tem sido um elemento intrínseco do convívio escolar, um elemento que congregava alunos, professores e famílias, em diversos eventos fomentados pela escola para estimular a integração da sua comunidade escolar. Buscando no seu passado, vimos qual foi o papel que a banda marcial desenvolveu ao longo de toda a sua existência, trazendo a música para dentro da escola através da criação de um grupo, fortalecendo a instituição, criando laços entre a escola, as famílias, os alunos, os funcionários, o bairro e entre a escola e outras instituições. Desaparecendo essa função que a banda exercia no cotidiano escolar, e com ela também a música, desapareceu conseqüentemente aquela sensação de pertencimento a um grupo. Esse aspecto foi fundamental para desequilibrar a comunicação e integração entre as diferentes partes da comunidade, mas não foi o único. Lutas de poder, ausência de uma gestão escolar baseada nos princípios da democracia e participação escolar, provocaram o lento processo da perda da identidade escolar dando lugar a outros modos de se relacionar no ambiente escolar, modos que não concordavam com o carisma de um colégio palotino e dentro do qual a música já não fazia mais parte do seu dia a dia.

Nas entrevistas e nas conversas “de corredor” estes aspectos apareceram em forma recorrente nas falas dos professores, famílias, funcionários e até no depoimento com os representantes do bairro, mas foi com os alunos em sala de aula e com as discussões desenvolvidas nos grupos focais que percebi qual era a dimensão que tomou, como inovação no cotidiano escolar, a presença da música. O reconhecimento de “algo novo acontecendo” na escola, de sentir que podem ser mudados os modos de estabelecer diálogos e expressar-se através da música nos recreios, em sala de aula, nas outras áreas, nos eventos da escola; tudo isso fez parte do processo de inserção da música desde o olhar dos alunos. A sensação de fazer parte de um grupo, com a formação do coral, com as bandas criadas para os shows de talentos, com as práticas musicais em sala de aula estabelecendo regras e abrindo espaços diferentes para a criatividade, construindo o conceito de disciplina como eixo na organização desses grupos; fazem parte dos primeiros resultados de uma longa caminhada, de um processo que, visto por eles, possibilitou a construção de uma nova identidade do aluno desta escola, ainda em pleno desenvolvimento, mais próxima ao ideal contido no projeto pedagógico da escola e, sobretudo, mais próxima às necessidades e expectativas do próprio aluno.

Portanto, o anteriormente dito espelha-se nos pontos mais importantes extraídos dos resultados das trocas com/entre os alunos:

- Visão da inserção da música na escola desde as múltiplas funções que ela assume e o lugar que ocupa no currículo
- Participação em eventos musicais que envolvem a comunidade (Show de Talentos)
- O que os alunos falam sobre a música na escola: aprendizagens e experiências
- A organização como um aspecto positivo nas aulas
- Contribuições da educação musical como uma atividade diferenciada, nova
- Aprendizagens significativas “da aula de música para fora” e vice-versa
- Sentimento de pertencer a um grupo, nova identidade do aluno
- Expectativas: a música no currículo como componente curricular independente em todos os níveis; de ensino.

A partir das vivências relacionadas com a inserção da música no cotidiano escolar do aluno, das suas percepções e visões, surgiram duas questões: o que significa a música dentro da escola? E qual é a construção do conceito de educação musical por parte do aluno? Esse reflexo poderá talvez responder algumas questões que foram surgindo ao longo deste trabalho quanto à obrigatoriedade do conteúdo música na escola e as possibilidades de implementação da referida Lei nas diversas realidades educativas.

6.6.3.1 O que significa a música dentro da escola?

Quando os alunos se manifestam sobre o significado da música dentro da escola, vêm à mente os elementos que fazem parte das práticas musicais no contexto escolar relacionados com os modos de ouvir, interpretar e criar música, mas o que resulta significativo é o valor que os alunos atribuem ao processo de construção do conceito de disciplina, entendida como formadora de um determinado comportamento ou postura, como aparece no depoimento da professora a cargo do serviço de orientação educacional ao expressar que:

eu vejo nos alunos, o comportamento que os alunos têm, as atitudes que eles tem, quando eles estão fazendo uma apresentação, por exemplo... querendo ou não, a tua matéria 'ta' nos ajudando muito no comportamento deles, de postura... olha o que é eles segurando o livro ou pasta quando eles estão se apresentando, ou aqui mesmo quando eu vim aqui esses dias na aula de ensino médio, eles mudam! Eles podem estar sentados assim [como "deitando" na cadeira] de qualquer jeito, mas ai tu diz "*peessoa, é a hora de apresentar*" eles mudam, além disso, eles aceitam muito bem a função de tu tirares fotos deles, comentaram essas questões... e se sentem importantes, porque na verdade tudo o que a gente quer é que todos estejam inseridos no projeto político pedagógico da escola e olha só, eles estão fazendo parte deste produto que tu estás dirigindo nesse processo. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora Luciana, SOE, 5 de outubro, 2011)

Para os alunos, a presença da música na escola se manifesta tanto através das aulas de educação musical, dos laboratórios de música, nos ensaios fora da hora; quanto nos recreios e nos cantos do pátio, no desenvolvimento de algum trabalho prático, nas horas vagas, na entrada e na saída do colégio. Percebem a música na escola como parte do seu cotidiano o que significa a abertura de espaços e tempos de comunicação, diálogo, expressão, criatividade, noção de grupo, respeito de normas e regras; entre outros fatores. Isto representa, no marco desta pesquisa, um dos grandes aportes que a música pode proporcionar no ambiente escolar.

Várias etapas desse processo de inserção foram trilhadas até compreender qual era o sentido de ter música como matéria ou como conteúdo e o lugar que a música ocupava dentro da escola. As discussões entre o "saber sobre música", "ouvir e conhecer música" e "saber fazer música" enriqueciam diariamente as aulas, não somente com as turmas dos anos finais, mas também com os alunos pequenos. A novidade, no início do processo, foi a música, mas também o encontro com uma linguagem e cultura diferentes, o que lentamente foi fortalecendo o vínculo entre professor e aluno:

eu já ouvi uma criança, no outro dia que eu entrei na sala deles, te imitando, sabe? E isso é gostoso, até eu brinquei com eles: -"*é, a 'profe' fala diferente e tal...*" [...] o que tu conseguiste dessa forma, mesmo com a dificuldade da língua, o que tem resultado com eles é a música. (Trecho extraído da entrevista realizada com a professora Daniele, ex-supervisora da Educação Infantil e Anos Iniciais, 4 de outubro, 2011)

*“Professora Carla
com sua fala nos encanta:
Larguem os instrumentos!
A aula que iniciava já se acabava
Como um relógio despercebido
Das dores de cabeça diárias
Uma melodia vem a calar
Com um simples sotaque
hermano que acaba
Até um outro dia começar”.*



Figura 52: Poema e desenho realizados por um aluno



Figura 53: Grupo de alunas do 3º ano do Ensino Fundamental

Como anteriormente dito, a música dentro da escola era considerada como uma atividade exclusivamente recreativa, com o passar do tempo, a música começou a ser vista pelos alunos como um espaço de aprendizagem mais dinâmico e, ao mesmo tempo, capaz de gerar conhecimento. Ao trazer novamente as ideias mencionadas no início deste capítulo, na elaboração das categorias de análises extraídas das discussões com os grupos focais, nota-se

como elas refletem o significado da música dentro da escola aos olhos dos alunos, como representado, novamente, na Figura 54:



Figura 54: Codificação 2 - Contribuições

Estes conceitos conseguem trazer à luz o que está por trás das práticas musicais na escola, muitas vezes permeadas também por situações de conflito, pela não aceitação, por parte dos alunos, de determinadas “condições” ou “exigências” que a educação musical, como componente ou conteúdo curricular, estabelece ao se encontrar inserida dentro de um sistema, por exemplo, como podemos observar através do seguinte diário de campo:

Não gostamos

A diretora pedagógica pediu para fazer uma canção dedicada aos professores, eu não conhecia nem o texto nem a melodia. Logo comecei a estudá-la. Em duas semanas (um encontro de dois períodos por semana) tinha que ensiná-la, fazer os arranjos e ensaiá-la para apresentar no dia da celebração aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Será feito com os alunos de uma das oitavas séries do turno da manhã. Quando apresentei a canção à turma, o primeiro que eles observaram com olhos críticos foi a letra: -“Porque a gente tem que cantar isso?” diziam, “não gostamos”. A canção era *Anjos da Guarda* de Leci Brandão e o refrão expressava algo assim como: “(...) na sala de aula não há idade nem cor, por isso aceite e respeite o meu professor”. A letra foi motivo de discussão entre os alunos, alguns que não estavam convencidos de cantar aquilo lutavam contra o esforço de aqueles que queriam. Então o foco da aula foi o posicionamento de cada um diante dos professores. O problema se apresentou para mim como um obstáculo na corrida contra o tempo. Qual foi a solução? Deixamos de lado a letra e focamos no ritmo da canção, que por sinal tem estruturas rítmicas bem definidas e fáceis de acompanhar criando diferentes vozes nos instrumentos de percussão. Foi feito assim, aos poucos a canção estava tão interiorizada graças ao aspecto rítmico que a letra foi tomando outra dimensão e se integrando ao contexto da apresentação. Tudo indica que vai dar certo... (Diário de campo, segunda-feira 27 de setembro, 2010).

Aquela experiência com o ensino da canção dedicada aos professores provocou o seguinte relato extraído dos diários de campo:

Batuque aos professores

Hoje é o dia, 10:20hs da manhã, acabou o recreio e a turma com todos os instrumentos ficou escondida no corredor esperando o momento certo para ingressar de surpresa na sala dos professores onde estavam todos eles. Ninguém sabia. De longe se escutavam as batidas dos tambores que anunciavam a chegada da turma. Ao entrar na sala todos ficaram de pé para ver o que estava acontecendo. Os professores receberam os alunos com aplausos enquanto cantavam e acompanhavam com os ritmos dos instrumentos a canção dedicada a eles. Teve bis e até várias improvisações nos instrumentos. A

batucada continuou após a apresentação espalhando seus ritmos pelos corredores da escola. (Diário de campo, sexta-feira 13 de Outubro, 2010)

Estes são relatos que acompanharam o desenvolvimento dos primeiros meses do processo de inserção, e constituem, no encerramento deste trabalho, uma das fontes de dados mais valiosas para a compreensão do significado da música e da educação musical para os alunos no ambiente escolar. Assim sendo, segundo os próprios alunos, o significado da música na escola está relacionado com aquelas situações em que os alunos se aproximam entre eles, com a escola, com a família ou com o seu entorno.

No final deste capítulo optei por descrever, utilizando somente alguns trabalhos realizados por alunos, o caminho de construção do conceito de educação musical desde a perspectiva deles; baseada nos relatos dos grupos focais, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nos reflexos dessa inserção no cotidiano escolar.

6.6.3.2 Construindo o conceito de educação musical

O que significa a música dentro da escola? A educação musical como inovação vista pelos alunos, aproximando-se ao significado da música na escola, primeiro a recepção, o elemento novo dentro de uma rotina, o entendimento, as vivências das suas múltiplas funções e a apropriação dela no seu dia a dia:



Figura 55: Aluno tocando trompete em sala de aula

então eles trazem o violão mesmo quando não tem aula de música, acho que isto está sendo assim para todos os alunos, em fim, uma bela conquista, da música no currículo. (Trecho extraído da entrevista realizada com Vanusia, SOE, 20 de outubro, 2011)

Os alunos também expressam, através das palavras, os processos vivenciados por eles ao construir os espaços da educação musical dentro da escola. Através de uma atividade desenvolvida com a professora de português, os alunos produziram um texto que expressa o que um professor ou uma matéria representa para ele, em comemoração ao dia do professor:

“A música no dia a dia para nós era percebida, mas com sua aula divertida.

A música foi bem recebida, sem se preocupar com nota, a intenção era participar,

A turma escolhia a música e a ‘sora’ começava a tocar, Nem todo aluno ali vai ser músico, mas se alguém escolher esse caminho, Sua aula com certeza foi um motivo!”

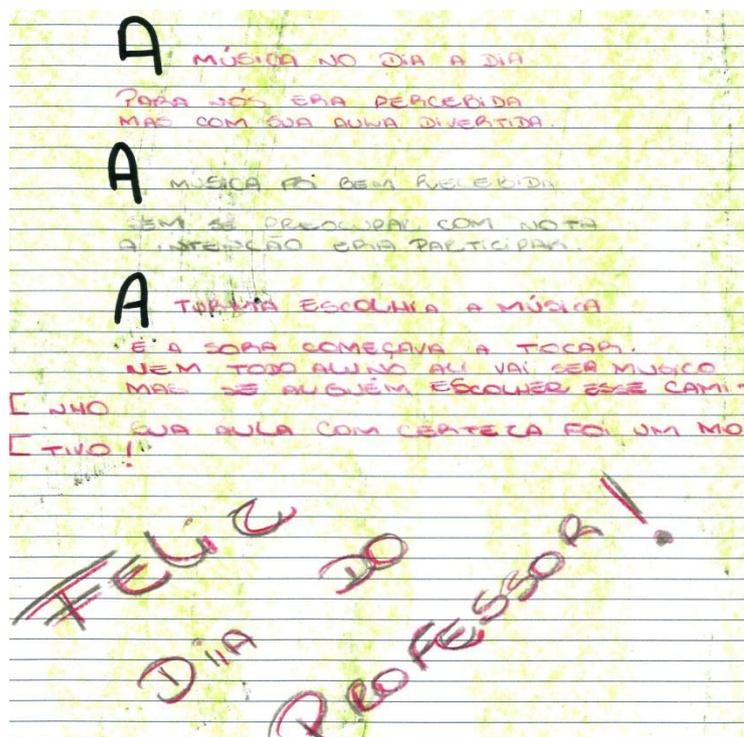


Figura 56: Texto elaborado por alunos do ensino médio em comemoração ao Dia do Professor, ano 2012.

“Coisas que aprendemos na sala de música”: com esse título os alunos expressam o que eles entendem por conteúdos, metas, desafios da sala de aula. Nos textos apresentados nas Figuras 56 e 57 nota-se a interpretação, por parte dos alunos, dos processos de aprendizagem envolvidos no fazer música na escola:

“Una y otra vez el sol sonreirá el dia que me quieras”

“Na sala de aula é que se forma um cidadão, na sala de aula é que se muda uma nação”

“Saber que se pode, querer ter certeza, esquecer os medos, jogá-los pra fora”

Nunca entenderemos sua insistência por tocar pagode no violão Entender que o ritmo é PAPA PA PAPA e não PAPAPA PA...

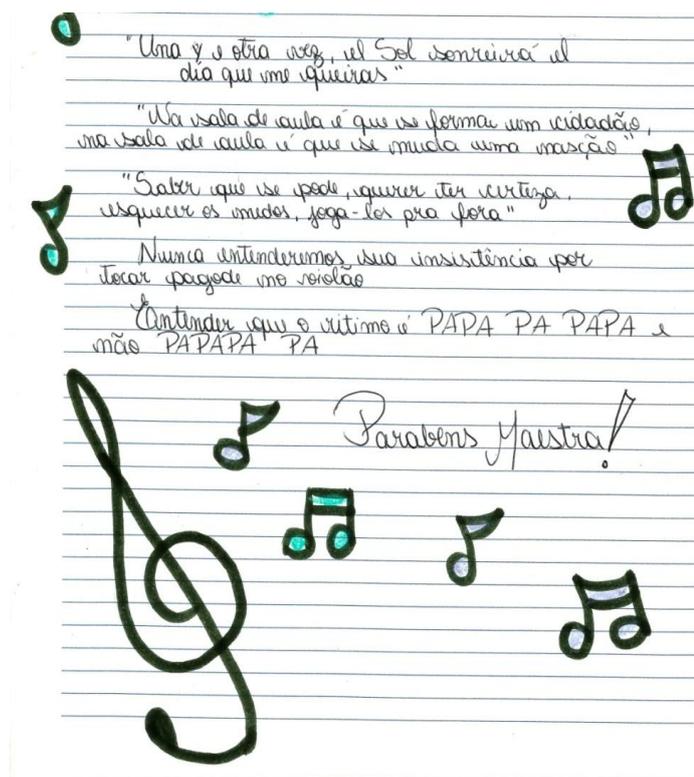


Figura 57: Texto elaborado por alunos do Ensino Médio em comemoração ao Dia do Professor, ano 2012.

Ao compor, ao cantar, ao tocar um instrumento, descobrindo as suas possibilidades, suas capacidades e também suas limitações, eles começam a construir o seu próprio significado do que é fazer música na escola, do que implica ter “educação musical” como matéria, do que quer dizer “musicar” e “musicalizar” na/a escola pelo trabalho em grupo permeado pelas concepções sobre a turma como um espaço relacional (ESTRELA, 1992).

Esta canção foi criada por um grupo de alunos do ensino médio como requisito para uma atividade de composição livre em grupo:

Improviso (turma 301)

*A vida é uma luta
Vem meu irmão nunca se esqueça
Depois de tanto apanhar
Vem levanta a tua cabeça.
Nunca desista
não tem um perdedor
Olhe para atrás
você foi sempre um vencedor.
Não deixe-se “traumá”
Com as coisas desta vida
Na beira do rio
Curtindo uma brisa.
Ou na beira do mar
Abraçado na sua “mina”
e se tudo der errado
Não! Nunca desanima.
Atrás de um grande homem
Há sempre uma família
Que está sempre junto
Sempre a ti apoiar.
Dispensa a armadura
Estar no frente é pra lutar
Meu pensamento é rápido
Mas não incoerente.
Desculpa para mim
É dizer que tem dor de dente.
Busca, viaja
pois a vida é pequena.
Faça tudo
mais não me venha causar problema
Tá tudo esquisito
Já tá tudo no esquema.
A vida é a história
Tu o protagonista dela.
Para ficar feliz e acabar no improviso
Depois de muita briga da “sora” tirei um sorriso.*



Figura 58: Alunos da turma 301 compondo a canção

A música na escola e suas contribuições, de dentro para fora da escola e vice-versa, podem ser representadas pela Figura 59 que retrata um grupo de alunos do ensino fundamental criando melodias com os instrumentos musicais, uma das alunas com o seu violino. A imagem destaca uma prática habitual entre os alunos que desenvolvem alguma atividade musical fora da escola:



Figura 59: Grupo de alunos do Ensino Fundamental

Construindo o conceito de educação musical, em diálogo com as concepções sobre ser pesquisadora e ser professora, emergem algumas surpresas encontradas ao longo deste caminho e outras aprendizagens. Entre elas, a percepção de que o espaço da música nesta escola não depende de uma pessoa só, pelo contrário, está inserido no dia a dia e nas concepções dos alunos sobre o que significa fazer música dentro da escola. Por outro lado, a surpresa de ver como as peças foram se “encaixando”, no sentido mais amplo da palavra, nas coincidências, nos acontecimentos inesperados, nas pessoas encontradas e nas conversas contundentes “fora do roteiro” que deram corpo e sentido à pesquisa.

As aprendizagens foram muitas, como professora, ao descobrir a ingenuidade e a espontaneidade dos alunos que receberam pela primeira vez a experiência da música na escola, adolescentes que relutavam entre a estranheza do diferente, entre o sotaque, o componente curricular “educação musical” que não era compreendido como tal e os espaços que ele conquistava no dia a dia, absorvendo a curiosidade deles. Como pesquisadora, aprendizagens constantes se sucederam a cada dia, porque enquanto dava aula, a pesquisadora não pedia licença à professora, ela se instalava expandindo-se, ocupando os tempos e espaços da professora, nessa dupla função de olhar para todos os lados, com diferentes óculos, uma

realidade na qual tudo e todos eram importantes tanto para a pesquisadora quanto para a professora.

6.7 BASE TRANSVERSAL DE DADOS OU *CRISTALIZAÇÃO*

Esta fase de análise da pesquisa foi desenvolvida a partir da construção de uma visão global sobre os dados obtidos, com base no modelo indutivo de assimilação e de compreensão dos dados, desde o olhar da escola e seus integrantes: equipe diretiva, alunos, famílias, funcionários; e desde o olhar das pessoas do bairro como entorno imediato à escola. Através deste processo foi possível estabelecer critérios de organização das respostas de cada um dos elementos investigados, construindo categorias e comparando os dados a partir do conceito de *crystalização* anteriormente mencionado (RICHARDSON apud BARBOUR, 2009).

Na perspectiva de Richardson, esse processo supõe a realização de uma tarefa ainda mais complexa, na qual se produzem interseções e cruzamentos entre os diversos atores e suas visões sobre a mesma realidade. Isto possibilita a combinação de várias fontes de dados e a utilização de técnicas mistas para a obtenção dos dados, sendo os grupos focais e as entrevistas individuais os meios escolhidos para esta pesquisa. A minha tarefa se concentrou em poder aproveitar esse potencial comparativo que a base de dados da pesquisa me proporcionava, olhando “simultaneamente para a mesma questão ou conceito a partir de uma variedade de ângulos diferentes” (BARBOUR, p.74, 2009).

Quatro tópicos foram surgindo na fase inicial de análise comparativa dos dados, os quais estavam relacionados com:

- A inserção da música na escola: estratégias e linhas de ação
- Ação e função: o que faz a música na escola
- Avaliação: aspectos positivos e negativos da presença da música na escola
- Expectativas e contribuições: o futuro da música na escola.

Na medida em que os dados da pesquisa iam dialogando e construindo significado me permitiram reformular e até desconstruir os tópicos antes mencionados para dar lugar a outra forma de olhar para os resultados obtidos, podendo estabelecer uma nova percepção da realidade estudada, com suas interseções e cruzamentos.

O Quadro 16 se constitui na representação gráfica dos diferentes olhares e percepções sobre a mesma realidade da inserção da música na escola em forma articulada, visando à comunicação entre as diversas partes do todo:

Quadro 16: Base transversal de dados ou *cristalização*

Atores Eixos	Equipe Diretiva e Pedagógica	Professores	Funcionários	Famílias	Bairro	Alunos
Fase inicial do processo de inserção	Convencimento da nova proposta educativa da música no PPP	Aceitação da proposta da música no currículo	Observação do incentivo da escola para a continuidade do projeto	A educação musical como inovação no currículo		Visão da inserção da música na escola desde as múltiplas funções que ela assume e o lugar que ocupa no currículo
Linhas de ação	Divulgação e parceria com outras realidades educativas e com a comunidade		Marketing como divulgação da proposta educativa com a música no currículo	Pouca divulgação da proposta	Conhecimento da proposta da música na escola através de eventos, parcerias, etc.	Participação em eventos musicais que envolvem a comunidade
Comunicação família-escola	Valorização do papel da família	Famílias que comentam mudanças observáveis nos alunos nas aulas		Participação ativa em eventos relacionados com a música		O que os alunos falam sobre a música na escola: aprendizagens e experiências
As múltiplas funções da música na escola	Construção do conceito de disciplina	Socialização	A música nos recreios no cotidiano escolar como inovação	Compreender a música como uma matéria a mais dentro da matriz curricular		A percepção de grupo como um aspecto positivo nas aulas
A escola como organização	Gestão democrática participativa da escola	Trabalho interdisciplinar com a música	Valorização dos eventos musicais da escola		Necessidade de uma maior integração escola-bairro	Contribuições como uma atividade diferenciada, nova.
Inovação no cotidiano escolar	Novo perfil de aluno (o aluno como protagonista desenvolvendo a capacidade de reflexão e expressão através da música)	Desenvolvimento da criatividade e da expressividade do aluno aplicada a outras situações de aprendizagem	Mudança de comportamento dos alunos	Observação de mudanças através da vivência dos próprios filhos		Aprendizagens significativas “da aula de música para fora” e vice-versa
Projeção da escola	Mudança da visão da escola na comunidade	Construção de uma nova identidade escolar	A escola como lugar de pertencimento		Construção de uma nova visão da escola no bairro	Sentimento de pertencer a um grupo, nova identidade do aluno
Continuidade do projeto	Suporte logístico para a conquista dos espaços-tempos da música na escola	Retomada do histórico musical da banda marcial	Voltar a construir grupos musicais na escola		Recuperar a história da banda e oferecer maior abertura da escola para a comunidade	Expectativas: a música como componente independente em todos os níveis de ensino

As relações entre as várias visões sobre a presença da música na escola permitem observar articuladamente uma mesma realidade. A partir da base transversal de dados, podemos interpretar como a educação musical mobiliza a cada um dos integrantes desta comunidade

escolar criando nexos entre as diferentes visões e proporcionando dados relevantes para esta pesquisa. A construção desta base de dados, com as suas interligações, foi elaborada seguindo determinados passos: a) procurei estabelecer uma ordem entre as diversas vozes da comunidade escolar organizando-as a partir dos eixos que gradativamente iam surgindo no decorrer da fase inicial de análise comparativa de dados. Essa organização iniciou-se no processo de transcrição das entrevistas, observando pontos em comum e divergências entre as diferentes respostas; b) Posteriormente, e com os dados categorizados, visualizei os oito eixos apresentados, os quais permitiram deduzir uma lógica interna entre essas visões simultâneas da realidade para poder estabelecer, ao mesmo tempo, os nexos e cruzamentos representados pelas flechas que atravessam figurativamente os posicionamentos de cada setor entrevistado. Esses cruzamentos não são aleatórios, pelo contrário, eles procuram mostrar quais são os aspectos que atravessam os diferentes eixos que organizam a apresentação dos dados obtidos e que permeiam os diversos posicionamentos diante à inserção da música no ambiente escolar.

Por exemplo, a partir desses cruzamentos entre as diferentes vozes, a representação feita na Figura 60 reúne essas visões sobre um mesmo eixo, neste caso, a música e a sua relação com a projeção da escola no bairro:



Figura 60: Eixo “Projeção da escola” na visão dos diferentes atores da pesquisa

Ao mesmo tempo, pode-se estabelecer inferências entre as diferentes vozes e as relações diretas ou indiretas com outros eixos observados nos processos de inserção da música na escola. Assim, infere-se que a projeção da escola se encontra em relação direta com a mudança de comportamento dos alunos dentro do cotidiano escolar como inovação da presença da música na comunidade, e também, com o movimento de socialização entre alunos, professores, funcionários, famílias, etc; como uma das múltiplas funções da música dentro da escola. A trama tecida pelas relações entre as diferentes percepções de um todo permitem estabelecer estas e outras conexões.

Na Figura 61, apresento uma leitura sobre o conceito de inovação no cotidiano escolar, eixo que organiza as diferentes percepções de como a presença da música foi mudando esse cotidiano e quais concepções sobre educação musical estão inseridas no olhar de cada grupo:

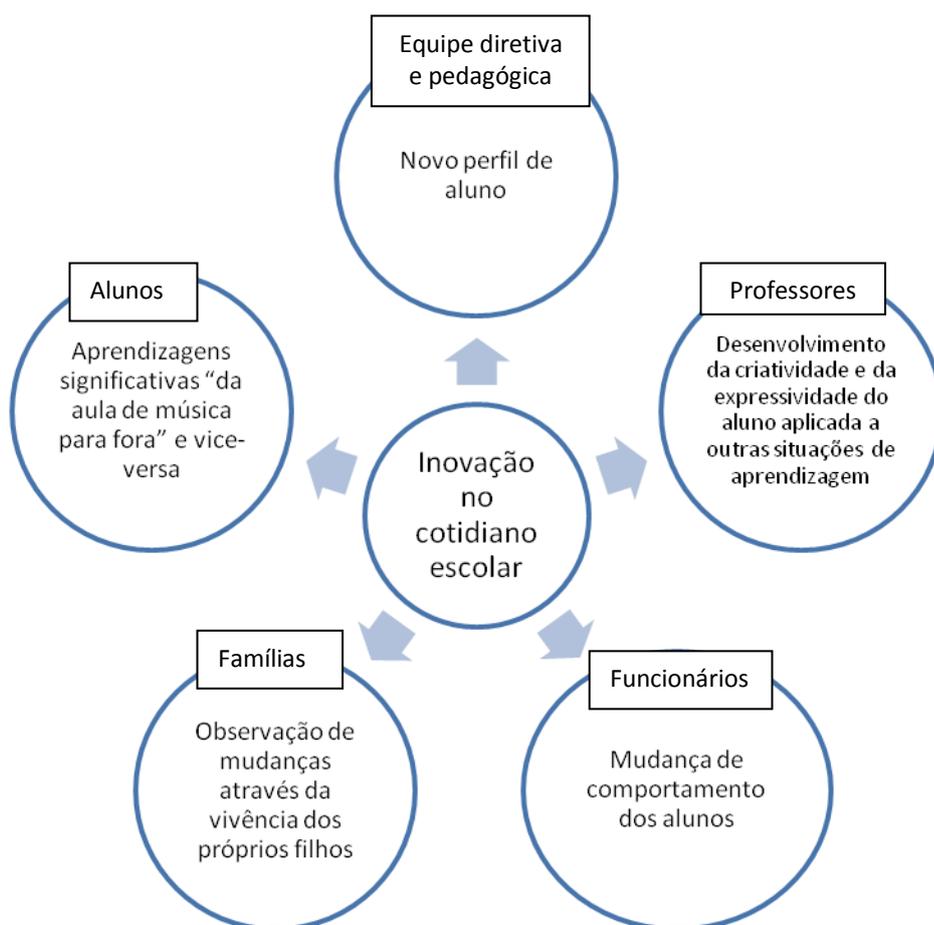


Figura 61: Eixo "Inovação no cotidiano escolar" na visão dos diferentes atores da pesquisa

7 CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA

7.1 NA PROCURA DE UM MODELO FLEXÍVEL DE INSERÇÃO DA MÚSICA NA VIDA ESCOLAR

“não pode ser só a música aqui vista por ti, não, ela tem que ser vista por todos...” (professora Luciana, SOE)

As múltiplas funções da educação musical observadas neste estudo permitiram construir o que se poderia chamar de um “modelo colaborativo” de integração da música na vida escolar. Neste modelo entram em jogo os ideais contidos na proposta de inserção da música na escola, as linhas de ação por parte da equipe diretiva, os alunos e as suas diferentes respostas diante à proposta e o posicionamento do professor dentro deste modelo, com suas escolhas e seus procedimentos.

A equipe diretiva e pedagógica no processo de inserção da música na escola apoiou e se envolveu com a proposta, demonstrando um interesse constante e uma preocupação pelo desenvolvimento do projeto e as suas necessidades. Tal situação se traduz nas perguntas que a supervisora das séries iniciais fez ao concluir a entrevista:

Daniele: e as tuas expectativas em relação à recepção da música na escola, estão sendo bem correspondidas?

Eu: está sendo tudo muito bem recebido, é positivo para ambos os lados, vejo isso na resposta dos alunos, das famílias, o apoio dos colegas...

Daniele: tem alguma coisa da minha parte que eu possa te auxiliar?

A mesma postura foi observada no SOE, ao destacar as linhas de ação necessárias para o sustento da educação musical na escola:

isso depende não somente de ti, mas também da instituição aonde tu estás inserida, eu acho que isso é fundamental para o êxito que tu tens com os diretores no momento em que assumiram esse propósito e acreditam no teu projeto, eles também tem que te dar ferramentas para que isso continue... instrumentos, uma sala apropriada [...] mas acho que se tem uma grande diferença: se acredita no teu trabalho, se vê uma evolução em menos de um ano desde que tu entrastes aqui. (Trecho extraído da entrevista com a professora Luciana, SOE)

A carga horária destinada para as oficinas de música tiveram um espaço significativo nos depoimentos dos alunos, como também nos comentários da equipe pedagógica ao expressar que:

talvez o pessoal da supervisão consiga encontrar uma estratégia, porque foi legal o que aconteceu este ano, tipo de algumas turmas dos anos finais te terem num trimestre, mas é muito pouco... não reclamo de que a música faça parte da disciplina de artes como um conteúdo, mas a gente tem que pensar de uma outra forma, que a música continuasse sempre inserida [...](Trecho extraído da entrevista com a professora Luciana, SOE)

O reconhecimento do lugar que ocupa a música dentro da escola tinha ressonância com a necessidade de inseri-la no Projeto Pedagógico da instituição:

talvez daqui a alguns anos se perceba que a música não é mais um conteúdo, mas uma matéria, mas essa é uma questão que a Lei vai ter que rever [...] a gente teria que repensar isso das oficinas de música a partir do quinto ano, pelo que a gente está percebendo... está dando certo com os alunos, claro que aí talvez prejudique uma outra disciplina, vão ter que aumentar carga horária e provavelmente vai ter que

ser mexido o currículo uma outra vez, mais tarde, algum dia, não sei, mas acho que poderiam ser ouvidos todos...(Trecho extraído da entrevista com a professora Luciana, SOE)

Os ciclos observados no processo de inserção da música demonstraram que existiu um antes e um depois do processo: um primeiro momento de experimentação com seis turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental e um segundo momento de inclusão com o ensino musical na matriz curricular de todas as turmas atingindo os três níveis de ensino da instituição. Esses momentos foram condizentes com as expectativas que a instituição tinha em relação ao êxito dessa proposta, possibilitando mudanças tanto dentro quanto fora da instituição, inaugurando uma nova visão da escola nos seus diversos planos.

Os recitais relâmpago valem nota 'sora'??

Os alunos do 8º ano prontos para apresentar os seus trabalhos aos pequenos do 4º ano. Convidei-lhes a virem até a sala de música, eles chegaram e sentaram nas cadeiras, calor insuportável, muita gente... a profe deles, Ana Paula, num canto, também sentada e observando. Uma das apresentações feitas por um grupo de alunos foi um pot-pourri de músicas infantis com acompanhamentos de ritmos de diferentes estilos. A turma dos pequenos assistiu em perfeito silêncio, aqueles que não ficavam quietos eram os "grandes", nervosos, ansiosos, impacientes, ao mesmo tempo envergonhados pela exposição. Depois de cada apresentação, um a um todos os grupos fizeram a sua parte e os pequenos realizaram uma espécie de "avaliação" compartilhando as apreciações pessoais sobre o "mini-recital". Ao final todos gostaram dessa troca. Mais tarde foi a vez da turma 202 do Ensino Médio e decidimos desta vez não fazer apresentações dentro da sala de música, mas sair. Fomos até o saguão de entrada do colégio no qual tinha algumas mesinhas improvisando barracas com produtos de Natal à venda, produzidos pelos grupos de geração de renda promovidos pelo GAPP. Algumas mães do grupo estavam lá. Esse era o nosso público. Colocamos os instrumentos no chão e improvisamos um banco para aqueles que precisariam sentar para tocar. Começaram a tocar um arranjo deles numa sequência que combinava o som dos tambores com os xilofones e as latas e latões dando origem a uma "batucada misturada", como eles disseram. As primeiras batidas se escutaram e aos poucos o pessoal da secretaria, da livraria, do bar, alguns alunos que estavam no recreio se juntaram ao público. Desceram professores que estavam no intervalo ao escutar o som que ia subindo pela escada, os celulares fazendo registro di tudo isso, os alunos ansiosos no começo sentiram-se no final da apresentação como pequenos super-stars. Divertiram-se fazendo isso... a escola, surpresa, viu-se envolvida num recital relâmpago que assim como chegou foi embora. Nos últimos dias de aula os alunos se envolveram mais uma vez nesta função, alguns perguntaram "vale nota, 'sora'?" (Diário de campo, segunda-feira 3 de Dezembro, 2012).

A educação musical se inseriu no cotidiano da escola a partir de pequenas ações buscando integrar os diferentes níveis de ensino e elementos da comunidade escolar, criando laços de comunicação, trocas e, conseqüentemente, aprendizagens para os alunos. Esse modelo flexível de integração da música na escola também oportunizou experiências musicais em espaços e tempos não definidos, não delimitados, não demarcados por datas, eventos escolares ou locais específicos, observou-se que a escola construiu modos de interagir com as mudanças a partir dos desafios apresentados pela inserção da música no seu cotidiano. Assim, a música começava a ver-se como uma parte de um todo, como um modo de interagir e comunicar, assumindo aos poucos as suas múltiplas funções, estabelecendo-se como um valioso elemento na vida escolar.

A identidade que a aula de música foi assumindo a partir deste modelo teve repercussão direta na própria concepção como conteúdo e/ou componente curricular. A sua presença na

escola foi construída gradativamente, passando inicialmente por algumas turmas e depois atingindo todos os níveis de ensino, como componente obrigatório dentro da matriz curricular. Como conteúdo obrigatório e não exclusivo dentro do componente curricular artes, paralelamente assumindo funções de socialização fora da aula de música com a formação do coral e com as oficinas de instrumentos, culminando, em março de 2013, com a inserção da educação musical no turno integral, oferecendo um período por semana nos turnos da manhã e da tarde.

7.2 PROBLEMATIZANDO A INSERÇÃO DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para abordar este ponto farei referência aos conceitos apresentados no V Congresso Internacional de Educação *“As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora”* realizado na cidade de Santa Maria/RS, em abril de 2013, no qual participei como representante da escola foco deste estudo, trabalhando com professores atuantes em diferentes escolas e níveis de ensino as temáticas relacionadas à *“Educação Musical como instrumento de expressão e humanização”*.

Ao apresentar o panorama atual da música nas escolas a partir da obrigatoriedade da Lei 11.769/08, procurei problematizar observando a realidade do colégio Pallotti. Os questionamentos que fui levantando estavam intimamente relacionados às funções que a música e a educação musical assumem dentro da escola, as suas metas, os seus propósitos e, finalmente, os resultados e impactos dessa presença no convívio escolar. Sabemos que ao inserir a música no espaço escolar o aluno terá a possibilidade de descobrir novos modos de expressão e comunicação, através da criação, da percepção e da produção musical, com base em experiências que o aproxime à expressão dos próprios sentimentos e emoções, o qual abre espaços para um convívio mais humano e “includente” no contexto educativo.

Alguns conceitos colaboram na construção do currículo musical e, ao mesmo tempo, permeiam o trabalho da música na escola, entre eles, o conceito de organização, de coordenação, de atenção, de respeito, de valorização e solidariedade em relação ao próprio trabalho e do outro. Estes conceitos se transformam em valores primordiais quando colocados em prática dentro do cotidiano escolar expandindo os horizontes da aula de música. Em cada nível de ensino a proposta didático-musical irá se definindo observando e analisando as características do aluno, o grau de desenvolvimento e o seu modo de se relacionar com o fazer musical dentro e fora da escola, assim, os diferentes níveis educativos terão competências e metas a serem atingidas, diferenciadas e adaptadas à realidade da escola e do aluno, baseadas nos ideais intrínsecos do projeto pedagógico da instituição.

No caso do Colégio Pallotti, na Educação Infantil, a educação musical é organizada a partir da utilização dos elementos da linguagem musical como agentes constitutivos da capacidade de expressão e comunicação com o entorno próximo através da escuta ativa, da produção vocal/instrumental e da criação individual e em grupo exercendo atividades lúdicas e recreativas com base nas aprendizagens realizadas no seio familiar e social (canções, parlendas, cantigas de roda, jogos, etc.). A meta da educação musical neste nível de ensino se baseia no resgate do natural/familiar e na aprendizagem através da experiência direta com o fazer lúdico-musical.

No Ensino Fundamental, o aluno torna-se capaz de estabelecer relações, associar, reconhecer e identificar os diferentes elementos da linguagem musical a partir da audição, interpretação e improvisação-criação desenvolvendo a expressividade e comunicação com o entorno, valorizando e respeitando a produção musical própria e do outro. A meta é conseguir o domínio do corpo através da voz, dos instrumentos, da linguagem musical específica aplicada ao fazer musical na escola, pois “o que se aprende no corpo não é algo que se possui como um saber que alguém pode manter diante de si, mas algo que se é” (BOURDIEU, 1991, p.99), sendo assim que se “corporizam habilidades, destrezas, sentimentos, normas, regras, valores, informações que sempre implicam relações sociais” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 27), estabelecendo aprendizagens duradouras.

No Ensino Médio espera-se que a educação musical contribua para a construção do raciocínio lógico-musical articulado ao desenvolvimento da sensibilidade e da expressão através da música como formadora de uma personalidade criativa onde o aluno atinge a capacidade de pensar e se comunicar desenvolvendo o juízo crítico: problematizando e questionando sobre os modos de escutar e fazer música, hoje e ontem, nesta e outras culturas. O objetivo é formar uma personalidade autônoma, criativa e crítica, capaz de fazer interligações entre os diferentes conhecimentos. Ensinar-aprender a compreensão e a condição humana como “missão propriamente espiritual da educação” (MORIN, 2011).

Conforme Morin (2011), “os avanços disciplinares das ciências não trouxeram só as vantagens da divisão do trabalho; trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber” (p. 98); desta forma a organização do ensino-aprendizagem musical baseado nos valores primordiais antes mencionados e engajada nos saberes integrados da educação formal e não formal (ou familiar/social), possibilita uma formação integral *desfragmentada*, “colocando em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas [...] com a contribuição inestimável das humanidades, não somente da filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...” (p. 44).

Com as novas tecnologias, continua Morin, “a comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet; entretanto a incompreensão permanece geral [...] há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior” (p.81). Assim, educar para compreender uma matéria determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nesta instância o foco da educação acaba baseando-se na solidariedade intelectual e moral. Compreender implica transitar por um processo de empatia, de identificação e projeção, que pede abertura, simpatia e generosidade.

Acredito que a educação que concilia, na formação do seu aluno, o desenvolvimento intelectual através dos saberes integrados, em que se utilizam as ferramentas tecnológicas para acompanhar o conhecimento e o desenvolvimento da condição humana para a compreensão, será uma educação capaz de construir significado em cada aprendizagem. A educação musical na escola vem a cumprir uma das tantas tarefas a serem feitas dentro do ambiente escolar, visando garantir uma educação, sobre tudo, mais humana, sendo este um compromisso de todos, a fim de realizar ações concretas, significativas e duradouras.

Retomando os princípios e conceitos trabalhados por Nóvoa (2007), o primeiro dilema do professor centra-se na necessidade de reverter esse “transbordamento” da escola e reorganizar o seu ambiente escolar valorizando o processo de “aprender a aprender” focando na aprendizagem do aluno, no aprender a estudar, aprender a trabalhar, aprender a conviver. Num sentido amplo, a escola centrada na aprendizagem voltaria a assumir as suas funções, voltaria a “respirar” e poderia pensar novamente nos seus objetivos e metas primordiais. Na realidade, essa reformulação do conceito de escola se encontra imersa numa complexidade ainda maior. Os espaços que a música assume, ao ser inserida no ambiente escolar, muitas vezes vêm a questionar o posicionamento da gestão escolar, como menciona a coordenadora pedagógica ao fazer referência à inserção da música como um elemento importante da proposta educativa analisando qual é o lugar que a música ocupa dentro do ambiente educacional:

o mais importante é que a gente tem diretores sempre muito abertos entendendo essa proposta, junto ao apoio das famílias e a receptividade porque claro poderíamos colocar a música como uma resposta á exigência da Lei simplesmente, a ideia é que a gente pudesse fazer com que eles, os alunos, percebessem que é algo que está fazendo parte do colégio na da vida deles, essa é uma proposta enquanto escola que oferece dentro de um sistema e quem sabe continuem com essa atividade fora dela, mais tarde” (Trecho extraído da reunião com a coordenadora da Rede de Escolas São Francisco, junho de 2011).

Junto ao questionamento de uma gestão escolar comprometida com a implementação da Lei e com a real inserção da música na comunidade escolar, torna-se importante a discussão sobre a valorização do papel do professor e o seu envolvimento com a realidade escolar e social

da qual faz parte. Neste caso, o seu comprometimento e sua intervenção no cotidiano escolar através da educação musical terá um retorno positivo e amplo.

7.3 O RETORNO À COMUNIDADE ESCOLAR

Alunos que participaram das aulas de música no começo do ano 2010, motivados pelas experiências em sala de aula, começaram a frequentar mais tarde o coral e as aulas de instrumento, flauta doce e teclado, como opções de vivenciar a música dentro da escola, o que provocou mudanças não somente nos próprios alunos, mas também em toda a comunidade escolar. Uma das experiências mais significativas foi a possibilidade de se abrir um espaço para o



Figura 62: Amanda tocando a flauta-doce

desenvolvimento de capacidades desconhecidas pelas crianças, através da aprendizagem de um instrumento.

O processo de aprendizagem da flauta doce despertou um interesse ainda maior em Amanda (Figura 62) pela música. Ela participou das aulas e lentamente foi se envolvendo na busca de aprender cada vez mais; assim, procurou aprimorar a sua prática para se apresentar no I Show de Talentos, um grande passo para a sua caminhada com a música. Pouco a pouco, o envolvimento foi ainda maior até conseguir passar pela prova de admissão para o ingresso ao curso de musicalização do “Projeto Prelúdio”.

Ao mesmo tempo em que Amanda foi trilhando o seu caminho com a música dentro e fora da escola, outros alunos exploraram as possibilidades que a educação musical estava oferecendo para eles. No caso do aluno Gabriel (Figura 63) há uma intensa ligação entre as funções que a música pode assumir na escola e o desenvolvimento cognitivo.



Figura 63: Gabriel ao teclado

A experiência musical do Gabriel, através das aulas de teclado, ajudou a superar barreiras comunicacionais, desenvolver a sua criatividade e acreditar nas suas próprias capacidades, muito mais além daquelas exclusivas à música. Esses acontecimentos surgem como indícios de um

processo que estava sendo construído dentro da escola a partir do momento em que a presença da música foi abrindo espaços para os alunos:

Sinais de reflexos

Hoje um aluno do terceiro ano do ensino médio me procurou solicitando informações sobre formação teórico-musical para preparar-se para o ingresso na universidade... talvez ele já estava pensando nisso algum tempo atrás, talvez antes de ter aulas de música na escola, mas lembro que uma vez ele se aproximou e me perguntou aonde e como eu tinha aprendido a tocar piano, violão, flauta, enfim, ele achava que era muito difícil e que não conseguiria fazer tudo isso, uma das suas maiores preocupações era aprender a ler música. Ele toca guitarra, com um grau de disciplina e musicalidade que não é comum ver entre os colegas da mesma idade. Nesse momento lhe expliquei que ele já sabia música, que agora só precisava entender o que ele sabia acerca disso, que tudo tem o seu processo, o seu tempo. (Diário de campo, quinta-feira 16 de Agosto, 2012).

O retorno imediato à comunidade escolar, no contexto desta pesquisa, não se centra nos resultados finais, mas no processo em si mesmo. Desde o início do processo de inserção da música no ambiente escolar foram observados eventos relacionados com as mudanças que estavam sendo provocadas no interior da escola e vivenciadas por todos. Por vezes, esses eventos eram silenciosos e ocultos, a *sotto voce*, e se cruzavam com as mudanças internas, de pensamento; outras vezes eram explosivos, invasivos e especialmente sonoros quando a música aparecia na escola expandindo seus horizontes: “os dias que eles têm aula a gente vai se guiando pelo som, é tão amenizado, te dá uma emoção, a música se escuta pelos corredores, pelas escadas, da vontade de ir e ver o que eles estão fazendo” (professora Luciana, SOE, em reunião com a coordenadora da Rede de Escolas São Francisco, junho de 2011).

Além dos acontecimentos no cotidiano escolar, o movimento que a música provocou no contexto da comunidade em geral se deu através da criação do Show de Talentos já mencionado no segundo capítulo deste trabalho. Foi uma oportunidade para mostrar o que os alunos gostam de tocar, ouvir e “curtir” quando se fala de música dentro e fora da escola. Uma forma de estabelecer contacto direto com alunos, professores, famílias, envolvendo funcionários, equipes e bairro em escala maior.

Cada evento foi uma oportunidade de aprendizagem, para os alunos, para a escola e especialmente para mim como promotora das ações relacionadas à música e observadora dos processos que iam acontecendo tornando-se elementos potenciais para os fins da pesquisa. No ano 2013 foi festejado os 60 anos da escola no bairro e o show foi um dos vários acontecimentos que reuniram a comunidade inteira. Neste evento percebeu-se o reflexo de um movimento de mudança no interior da escola, de participação dos alunos, de envolvimento das famílias e de repercussão no bairro.

Durante o último show a participação da comunidade foi realmente significativa. Um dos aspectos mais marcantes do show transcorreu na fase final desta pesquisa, envolvendo a participação de alunos que, ao longo de três ou quatro anos em convivência com a educação musical, demonstraram possuir uma ligação intensa com o fazer musical através de apresentações altamente significativas de amadurecimento e destreza musical. Os alunos citados como exemplos dos “reflexos” da presença da música na escola por vários professores, funcionários e famílias ao longo desta pesquisa.

Estas expressões traduzem as múltiplas funções que a música pode assumir ao ser inserida no cotidiano escolar. Poderiam ser casos isolados se fossem observados apenas no contexto do evento, na preparação e dedicação individual para aquele momento; mas eles são exemplos de um trabalho realizado dentro da escola, nas aulas de música, no dia a dia de um processo que nasce a partir do momento em que os próprios alunos começam a descobrir as múltiplas formas de se fazer música na escola, das infinitas possibilidades que ela oferece quanto a superação de obstáculos, fator decisivo para o desenvolvimento da própria personalidade.

A tendência em cada show era de se ver a participação de grupos de alunos do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, com apresentações das próprias bandas que já existiam fora da escola ou dos grupos que se formavam a partir das práticas musicais dentro da escola. Foi interessante poder observar como se deu lugar a uma forma de integração escolar ao receber no terceiro show um alto número de alunos inscritos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os mais novos começavam a fazer parte desse momento. (ver Apêndice 26)



Figura 64: Sofia recebendo a premiação

Em cada show, um jurado externo avaliava cada apresentação das diferentes categorias com determinados critérios e cada jurado era especialista na sua área, música, dança e línguas. Na oportunidade do terceiro show, o professor André Oliveira, ex-aluno, último regente da banda e participante desta pesquisa, foi convidado a participar como jurado. Lembrando as suas palavras no contexto da sua entrevista podemos observar como a noção de grupo vem ao encontro destes acontecimentos que fazem parte do processo de inserção da música na escola:

é fundamental que a escola forme grupos [...] tem que formar grupos de música, grupo de rock, banda, coral, o grupo que vai dar identidade e vão se sentir parte de algo, o grupo une as pessoas, um grupo une as famílias, os pais se conhecem entre eles, acompanham, se relacionam [...] Uma turma nunca é um grupo. (Trecho extraído da entrevista realizada com o professor André Oliveira, 31 de outubro, 2012)



Foto: Mion Produções

Figura 65: O coral se apresentando no III Show de Talentos.



Figura 66: Dupla de irmãos se apresentando



Foto: Mion Produções

Figura 67: Banda de rock no III Show de Talentos

Os grupos que ao longo desta experiência se formavam, a partir das aulas de música, das oficinas, ou mesmo fora do contexto de aula, que interagem com o fazer musical na escola, me permitiram analisar os alcances do ingresso da música no cotidiano escolar, especialmente na constituição dessa nova identidade percebida pelos diferentes setores da escola e na perspectiva dos autores que ofereceram o sustento teórico para este trabalho. Essa nova identidade escolar, através do produto do trabalho dos alunos, ficou registrada na realização de um CD contendo um pouco do trabalho musical de todos os níveis de ensino, dos 3 aos 18 anos, do coral, de um grupo de alunos do Ensino Médio e de uma das bandas que participaram do último show de talentos

(ver Figura 67). Esse CD se estabelece como um dos retornos desta pesquisa para a instituição e para a comunidade toda, não como produto final do projeto, mas como uma retrospectiva daquilo que foi desenvolvido ao longo dos primeiros anos do processo de inserção da música na escola. Este CD não representará o fim desse processo, mas se traduz num registro daquilo que os alunos vivenciaram musicalmente dentro da escola.



Figura 68: CD em comemoração aos 60 anos da escola

O projeto da gravação do CD (ver Apêndice 25) foi entregue à equipe diretiva e pedagógica no início do ano 2013 em comemoração aos 60 anos da escola. A equipe abraçou amplamente a ideia; ele foi gravado em julho de 2013, na sala de teatro e seu lançamento foi durante a feira do livro da escola, entre os dias 16 e 18 de outubro do mesmo ano. Nessa oportunidade, para a abertura do evento, foi convidada a Banda Marcial do Colégio São Marcos da cidade de Alvorada/RS, dirigida pelo professor André Oliveira. O coral se apresentou junto a um grupo de crianças da educação infantil cantando algumas das canções incluídas no CD:



Figura 69: Capa do CD “Música no Pallojji”

Em cada etapa de produção deste CD, os alunos de todos os níveis de ensino tiveram participação ativa e decisiva, seja na etapa de projeção e de realização quanto na etapa de finalização do CD. Os alunos do coral, por exemplo, escolheram as músicas que foram gravadas, os alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental elaboraram seus próprios arranjos, as bandas de alunos que participaram na gravação escolheram suas músicas e trabalharam dentro e fora da sala de aula para a elaboração dos seus arranjos. Por sua vez, todos os alunos da Educação Infantil participaram cantando e alguns tocando, outros fizeram parte do projeto de *design* da capa do

CD, o qual foi realizado pelo professor de teatro da escola. Para isso, foi sugerido um tema: “como faço música na escola”:



Figura 70: Desenhos realizados para a capa do CD “Música no Pallotti”

Aquela apresentação foi o registro da minha última participação como professora de música da escola. Esta despedida representou um passo importante para a minha trajetória acadêmica, pois no momento estava concluindo a pesquisa e fechando um ciclo com a escola que foi o foco do meu estudo; assim, a preocupação com o seguimento da proposta da música nessa escola ocupou o centro da minha atenção.

A maior preocupação era dar continuidade ao projeto, oferecer as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de novos espaços para a música dentro da escola e, por fim, que isso pudesse ser institucionalizado e não precisasse depender da figura do professor de música como a única pessoa capaz de sustentar a presença da música no ambiente escolar. Para isso, a música dentro da matriz curricular deve fazer parte do projeto pedagógico da escola.

O grande desafio para a escola, a partir deste momento, foi achar os meios para dar continuidade ao projeto da música na escola desenvolvido desde o ano 2010. O professor encarregado de assumir essa função, convocado pela escola, foi o professor André Oliveira, que participou no início desta pesquisa, desvendando os percursos da música dentro desta comunidade escolar a partir da sua trajetória com a banda marcial da escola. Com a chegada do novo professor, a presença da música nesta escola assumirá certamente outras características,

trilhará outros caminhos, mas continuará fazendo parte do cotidiano escolar, unindo passado, presente e futuro.

7.4 MEU PAPEL COMO PROFESSORA E PESQUISADORA

“Ao procurar não me afogar nos dados encontrei recifes inesperados debaixo dos meus pés”. (NIAS apud WOODS, p.83, 1996)

Imersa na função de “fazer acontecer” e ao mesmo tempo pesquisar sobre esse “acontecer” fui construindo um percurso que me possibilitou aprender sobre mim mesma e sobre a minha prática, conectando o saber docente com as experiências relatadas através do prisma do pesquisador inserido no seu próprio ambiente. O meu envolvimento com a pesquisa foi intenso desde o primeiro momento em que assumi a minha função na escola. A investigação foi construída gradualmente ao longo do tempo, atravessando por alguns dilemas no meu papel de pesquisadora, entre a objetividade e a subjetividade, a validade e a compreensão. A única certeza inicial era a necessidade de compreender mais do que convencer, pesquisar todas as dimensões para refletir e construir.

Nesta pesquisa, o motivo que me levou a questionar os modos e processos de inserção da música na escola, se relaciona diretamente com uma busca pessoal de crescimento na minha formação docente, refletindo, por sua vez, na ação paralela desenvolvida por mim nos cursos de formação em música para professores, pois “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 76). E é esse trabalho do professor investigando o seu próprio contexto, o seu cotidiano e os modos em que ele se apresenta que me levou a pensar qual era o meu papel no panorama que a presença da música construía no dia a dia. A minha postura como professora, como pesquisadora, como colega e fundamentalmente como pessoa, com todas as suas singularidades, foi moldando-se aos acontecimentos, auxiliando-me a desenvolver determinadas habilidades diante de conflitos que iam surgindo no contexto escolar, como nota-se no comentário da professora Luciana:

o ano passado quando tu chegastes isso foi um pouco assustador, em dois sentidos: era uma disciplina diferente que pra eles talvez não tivesse um valor, de talvez posso ou não rodar, participar ou não da aula não fazia a mínima diferença... tu, uma professora que o ano passado teve que se familiarizar com a língua, mas olha só que diferença, né? Tem que ver, muitas vezes tu perguntavas para os alunos “*como se fala isso?*” e tu o ano passado, lembra quanto teve conflito nesse sentido? De a família não entender exatamente o que tu estavas querendo transmitir, então essa é uma diferença que a gente vê muito grande... E os pais não questionam isso hoje, bem pelo contrário, quando a Carla chama para uma determinada atividade os pais estão disponíveis para que isso seja exercido, então eu vejo, pelo lado do

setor de orientação, com as famílias especificamente, uma aceitação muito grande deles. (Trecho extraído da entrevista com a professora Luciana, SOE)

De que se tratava exatamente essa “aceitação” da qual falava a professora? Quais foram os caminhos que a educação musical como um elemento novo na escola teve que trilhar para atingir as diferentes partes dessa comunidade escolar? Quais foram os aspectos que eu como professora tive que moldar, descobrir, construir nessa caminhada?

Muitas dessas perguntas ainda perduram; se considerarmos que “uma tese é mais do que uma boa ideia, é na essência uma boa pergunta” (FREITAS in BIANCHETTI; NETTO MACHADO, Orgs., 2006, p. 220). Essas perguntas me acompanharam desde a apresentação do meu projeto de tese à banca de qualificação, na ocasião tive a oportunidade de deparar-me com um livro de poemas que transita sobre o conceito de estudar e suas analogias com a pesquisa e a descoberta de si mesmo como estudante-pesquisador apresentado por uma das professoras integrantes da banca³¹. Lembrando o poema, reflito ainda sobre algumas questões relacionadas ao fato de estudar, pesquisar e concluir o estudo, um estudo que fica em aberto, como um ciclo inacabado: “El estudio solo puede surgir en el lugar en el que las respuestas no saturan las preguntas sino que son, ellas mismas, preguntas. Allí donde las palabras no cubren el silencio sino que son, ellas mismas, silencio.” (LARROSA, 2003, p.54)

Assim, na construção da própria pesquisa e da escrita fui descobrindo que “quando clarificamos as coisas um pouco mais não contribuimos apenas para o conhecimento e para a consciência de que tal conhecimento possa trazer aos outros, mas também nos passamos a conhecer a nós próprios um pouco melhor.” (WOODS, 1996, p.74) No caminho do autoconhecimento através do processo da escrita Josso (2010) também transita pela ideia de que a própria formação justapõe e articula experiências de vida e situações que se constituem “pretextos de aprendizagens”, nesta pesquisa, cada situação, cada encontro e desencontro foram aprendizagens significativas na construção do meu modo de ser, entre o pesquisar e o ensinar-aprender como funções indissociáveis.

Desde esse posicionamento, no meu próprio ambiente de trabalho e pesquisa, precisei aprimorar a minha percepção sobre a realidade, engajada na tarefa de olhar para o meu entorno e tentar construir o espaço da educação musical como um elemento novo dentro dele. O conceito de gestão, na sua compreensão mais ampla, me auxiliou a assumir uma determinada postura diante do processo de inserção da música na escola: seja em sala de aula, na comunicação com as famílias, na relação com os próprios colegas, na construção dos percursos investigativos deste

³¹ Trata-se da Prof.^a Dra. Cláudia Bellochio a quem agradeço a sugestão de leitura.

trabalho, na descoberta dos espaços-tempos da música como delimitação do lugar dela na escola, dentre outros.

Ao mesmo tempo, foi necessário o desenvolvimento de determinadas habilidades ao enfrentar-me com as dificuldades que todo movimento de mudança provoca no interior de um ambiente: o encontro com as próprias limitações pessoais–profissionais–culturais, o fato de aprender a lidar com situações de conflito, a percepção das necessidades do outro aprimorando uma escuta atenta e compreensiva, a luta pelo reconhecimento das múltiplas funções da música na escola e a busca pela valorização do espaço da educação musical na dimensão político-pedagógico da escola, dentre outros aspectos.

Tanto o desenvolvimento das capacidades cognitivas e lógico-comunicativas (SOUZA, 1996) quanto a capacidade de gestão são para o professor, e especialmente para mim, guias na construção dos “modos de ser” professor, dos modos de compreender a própria profissão articulada à pesquisa, o que Nóvoa (2009) descreve como *novos modos de organização da profissão*, para os quais devem ser promovidas determinadas ações e posturas:

- Estabelecer um campo profissional autônomo
- Educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação
- Reforçar o sentimento de pertença e de identidade profissional
- Organização escolar que facilite o desenvolvimento desses novos modos de pensar a profissão.

Acredito que estes aspectos colaboram na definição de um perfil de professor que pensa ativamente o seu lugar e a sua função dentro da escola; com isso, a pesquisa educacional e a pesquisa em educação musical especificamente, devem estar presentes desde a formação daquele profissional e acompanhar o desenvolvimento da área a partir do aporte que o professor realiza no seu dia a dia.

A formação do professor que é construída dentro da profissão é um elemento inseparável permeado pelos diversos modos de fazer pesquisa. Assim, o aporte que desta investigação pode oferecer à área da educação musical centra-se na possibilidade de buscar maneiras de observar a realidade a partir do momento em que a música começa a fazer parte da vida escolar, gerando novos modos de se relacionar dentro dos espaços-tempos escolares. Sendo assim, a inserção da música passa a estar presente em sala de aula, nas políticas institucionais da escola, nas decisões dos diretores, nos projetos dos professores.

A minha própria construção da realidade, em relação aos processos de mobilização que provocou a inserção da música na escola, estava ligada a uma visão bastante superficial no começo da pesquisa. Inicialmente, foi ingênuo pensar que a inserção da música na escola, na

educação infantil, especificamente, não representasse mudanças profundas por se tratar de uma modalidade de trabalho por áreas integradas que pouco afetava a reorganização e adaptação do ingresso da música na sua matriz curricular; pelo contrário, assim como nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio observei que as mudanças ocasionaram movimentos significativos nas cargas horárias, nos modos de conviver com a presença da música em cada nível de ensino provocando reajustes e novas adaptações. Essas impressões da realidade foram se modificando no decorrer da própria pesquisa, pois aqueles reajustes e movimentos gerados pela presença da música no ambiente escolar tiveram repercussão direta em cada uma dos níveis de ensino, nas suas estruturas organizacionais e nos seus tempos para administrar o espaço da música na escola.

Ao entrar na fase de coleta de dados a minha função foi tomando forma, definindo seus alcances e limites, percebendo a existência de uma delicada linha entre o ser professora e o ser pesquisadora; uma linha que, ao invés de dividir ou separar, fazia-se ponte entre um perfil e outro. Desde esse posicionamento tudo era ao mesmo tempo significativo, importante, decisivo, e também efêmero, passageiro e sutil aos fins da pesquisa. Surgiu, assim, a necessidade de reler as palavras do sociólogo José Machado Pais em concordância com o olhar sobre a escola e a imersão nela através da pesquisa no/do/com o cotidiano (ALVES, 2007). Esse texto me fez entender qual era o sentido de pesquisar nesse cotidiano escolar:

toda a pergunta é um buscar. E como etimologicamente método significa caminho e como caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando 'nada se passa'. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto. (PAIS, 1993, p.113)

Nessa viagem muitos caminhos foram percorridos. Imersa no cotidiano escolar, compreendi que tipos de relações se estabelecem entre o vivido e o lido nas entrelinhas, a partir dos diálogos, os relatos, os diários, com os seus fatos, os gestos, com o dito e o não dito. Aprendi, através do olhar investigativo, a descobrir a imensa fonte de dados das diferentes relações de poder, de troca, de compatibilidade e de discrepâncias entre as informações. Compreendi também a importância de definir inicialmente o que “não era” esta pesquisa metodologicamente falando, para situar-me, nortear minhas buscas e esclarecer as metas. O papel do professor e pesquisador aplicado ao crescimento da área dependerá fundamentalmente da postura adotada e das decisões tomadas, para se traçar um caminho com consciência do limite da proporcionalidade do alcance da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música e a sua inserção no contexto escolar, direta ou indiretamente, envolvem as diferentes esferas da comunidade educativa neste estudo. Em função deste envolvimento e participação dos diferentes elementos do contexto escolar, a construção do referencial teórico foi se constituindo a partir de dois aspectos fundamentais: inovação e cotidiano escolar; como perspectiva de análise da realidade estudada. Assim, o contato com essa situação nova permeada de transformações, adaptações e mudanças possibilitou tecer uma rede de ações observadas e analisadas a partir dos aspectos trabalhados ao longo desta pesquisa.

8.1 NOVOS HORIZONTES PARA A AULA DE MÚSICA

Como mencionado, os diversos efeitos do processo de inserção da música na escola foram vivenciados por toda a comunidade educativa, cada um de uma maneira diferente, com as suas peculiaridades, com seus modos de perceber a presença da música na escola e interagir com ela.

Os professores ao entrarem na sala de aula, antes de ministrarem suas aulas, comentam: os alunos “continuam tocando o violão!” e “batucam na mesa!”, “eles levam os instrumentos mesmo quando não tem aula de música e ficam fazendo barulho nos recreios!”; estes mesmos profissionais também adotam como recurso didático a criação de canções para explicar “cantando” os conteúdos estudados nos seus componentes.

As famílias tiveram contato direto com o trabalho realizado, participando das experiências envolvidas nos projetos musicais, auxiliando na restauração de instrumentos usados para dar-lhes vida nas aulas de música, assim como nas apresentações musicais do coral, no show de talentos e das turmas do ensino fundamental e educação infantil.

Os funcionários, por sua vez, foram percebendo a presença da música de uma forma mais sutil, relacionando-se em forma indireta com ela, auxiliando na manutenção e construção de arquibancadas para o coral ou, por exemplo, ao perguntar “que música é aquela ‘sora’?” ao fazer faxina nas escadas do quarto andar, ao mencionar que “hoje se escutou um barulho de latões que saía pela janela”. Desta forma, eles trazem outros olhares sobre a presença da música no cotidiano escolar, participando em alguns casos como expectadores ou até como elementos ativos das práticas musicais, como, por exemplo, a professora do SOE comentou:

[...] eu imagino assim... daqui a uns dois, três anos, todos os alunos que tenham aulas de música tenham vontade e o gosto de entrar no coral do colégio, inclusive os funcionários... eu acredito que tu poderias

expandir, não somente aos alunos, dar a oportunidade também para os funcionários da casa porque eu já ouvi alguns comentários de muita gente que gosta disso, que já cantou ou que gostaria de cantar [...] isso é muito bom porque aproxima mais às pessoas e a gente descobre outras habilidades de outras pessoas aqui na escola que não é só a função que ela desempenha aqui, sendo professora, secretária, diretor, orientadora, pessoal da limpeza, qualquer pessoal que gostaria, até os funcionários mesmos... às vezes a gente vê aquelas meninas varrendo e cantando bem felizes e tudo, seria muito bom para as pessoas participar do coral, então imagino que a música na escola vem trazer nesse sentido uma oportunidade não só para os alunos, mas para toda a comunidade escolar... (Trecho extraído da entrevista com a professora Vanusia do SOE, 20 de outubro, 2011)

Paralelamente a essas intervenções foram surgindo propostas concretas que, como em um ciclo “natural”, foram levando umas a outras, abrindo oportunidades:

Expandir os horizontes

Dia frio de outono, sábado letivo para todos os alunos. Hoje é o encerramento da XVI Feira do Livro do colégio. O coral foi convidado, todo o mundo assistindo. A coordenadora se aproxima e pergunta: *“Será que daria para expandir os horizontes do coral? Veio-me assim uma ideia enquanto escutava eles cantando, que tal abrir as inscrições para que os próprios professores e funcionários do colégio participem do coral? Podemos fazer um grupo único? Todos juntos?”*A proposta da coordenadora veio ao encontro de uma ideia que há muito tempo pensei que poderia dar certo... também foi assunto de conversa de corredor: *“profe”, aqui temos muitas vozes bonitas, tem que fazer cantar ela no coral* – referindo-se a uma das funcionárias do setor da limpeza. A ideia já foi instalada. (Diário de campo, Sábado 2 de Junho, 2012)

E o grupo abriu as portas, se expandiu, trazendo professores, funcionários e mães para dentro dele. Neste caminho muitas conexões foram realizadas e muitas outras com certeza se iniciarão. A verdadeira inserção se estabelece quando todas as partes desse processo são atingidas e começam a interagir. O desejo e a finalidade de instalar a música e construir seu espaço na escola incentivando a participação de todos, com o compromisso e a responsabilidade de saber que além de produzir conhecimento estamos formando pessoas, acaba por ser atingido.

A divulgação da música como proposta educativa da escola dentro do seu próprio ambiente foi necessária para a construção e valorização do espaço da educação musical. O caminho que a música começou a traçar dentro da escola era desconhecido por muitas pessoas que faziam parte do convívio escolar até que a música começou a ser percebida através dos seus produtos, suas intervenções e movimentos no interior do seu próprio ambiente:

eu tenho “observado” sons pelos corredores, não só dentro do prédio, mas também nas vizinhanças e isso tudo causa certas inquietudes de interesses por parte da comunidade... tem aparecido pessoas que vem matricular os filhos perguntando se tem música na escola para que seu filho tenha esta chance, essa oportunidade. (Trecho extraído da entrevista com o Pe. Judinei, 30 de Setembro, 2011)

A música na escola retomou um lugar preponderante graças também ao seu histórico e o seu significado dentro da sua comunidade escolar. A implementação da Lei, neste caso, veio a facilitar a construção da presença da música no colégio, assumindo diversas modalidades, seja como oficina, como conteúdo ou como componente dentro da matriz curricular. O lugar que a música e que a educação musical ocupa nesta escola é diretamente proporcional ao envolvimento

de cada uma das suas partes. A necessidade e o desejo de trazer de novo a música para dentro da escola nasceram como uma meta desde a gestão escolar, mas somente poderia alcançar os seus objetivos concretos com a participação de todos e de um profissional capacitado para abraçar essa ideia e colocá-la em prática.

Os alunos comprometidos com a presença da música na escola e construindo significados, os professores articulando os seus próprios projetos com as atividades musicais mais diversas, as famílias assumiram um papel mais participante e envolveram-se diretamente com a proposta, os funcionários se mostraram receptivos às necessidades que iam surgindo em função desta nova presença, finalmente, a abertura da escola diante do seu próprio contexto social. Cada um destes elementos interagem na inserção da música na escola, um processo ainda em construção, uma vez que o projeto pedagógico da escola se encontra num momento decisivo, no qual a educação musical assumirá uma função determinante na reconstrução da identidade escolar, do novo perfil do aluno.

Retomando as ideias mencionadas no início deste trabalho, o elemento essencial, comum a toda escola que inova é a enorme disposição para a mudança e o envolvimento de/com cada uma das dimensões da escola, atravessando por momentos de adaptação, ajuste, reflexão e avaliação sobre a prática docente e sobre os impactos produzidos nesse contexto. Neste sentido, a partir da inserção da música no cotidiano escolar, destacam-se ainda os ganhos relativos ao resgate da “imagem” da escola junto aos alunos, professores, funcionários e comunidade em geral.

Considerando os caminhos que a educação musical foi trilhando ao estudar os seus processos de inserção, observados nesta pesquisa em particular, posso afirmar que a presença da música na escola tem seu embasamento no compromisso assumido pela comunidade em geral. Por isso, esta investigação se estabelece por momentos como um relato de experiência, a experiência viva das múltiplas possibilidades de inserção da música no ambiente escolar e seus caminhos para fortalecer a sua presença. Esta inserção é um processo que envolve toda a comunidade atingindo de alguma maneira a cada um dos seus componentes, alguns diretamente e outros como facilitadores dessa interação música-escola. As diversas funções que a música assume dentro do ambiente escolar, proporcionam momentos de crescimento e construção de significados articulados com a realidade social dos alunos e professores, tendo como base a valorização do cotidiano. Um cotidiano musical inerente a toda relação humana.

É dentro desse conceito de “humanidade” que a educação musical na escola se fundamenta, com um foco especial e bem definido: trazer para dentro da escola espaços-tempos de expressão, de comunicação entre as pessoas. Esses elementos colaboram no desenvolvimento

de uma personalidade mais aberta e receptiva em relação ao outro, uma consciência mais autônoma nas formas de se comunicar, mais sensível ao perceber o seu entorno e mais criativa ao interagir com o seu contexto e modificá-lo. Por isso, a educação musical nesta escola deve ser entendida como uma ferramenta “humanizadora” que integra, une e socializa. Assim, a partir das experiências observadas e a partir das diferentes percepções da realidade analisadas, foi possível entender que o processo de inserção da música neste contexto fundamentou-se no desejo de incorporar à vida escolar o elemento mais humanizador que, por sua vez, a educação musical poderia oferecer.

A principal função que a educação musical assumiu a partir da fase inicial da sua inserção foi a de relacionar-se com a luta por uma educação mais democrática e universalizada, estabelecida à necessidade da escola de introduzir gradativamente um componente curricular que assumisse um papel socializador e integrador das práticas escolares que conciliassem: escola-família-bairro. Desde o início deste estudo percebi que a educação musical, desde essa concepção humanizadora, nunca precisou pleitear seu espaço dentro da escola, pois a sua presença foi paulatinamente tomando dimensões significativas ao mesmo tempo em que o convívio com as práticas musicais escolares facilitaram a ampliação de outras formas de fazer música na escola.

A “não necessidade” de justificar a presença da música na escola se fundamentou na própria experiência, nos momentos em que a educação musical foi conquistando seu espaço através de situações em que a música mobilizava o cotidiano escolar, incorporando novas rotinas, novos modos de se comunicar e de se expressar através da música, observados nos recreios, em sala de aula, nos eventos escolares e em espaços-tempos alternativos. Considerando os achados desta pesquisa e em perspectiva à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas a partir da Lei 11.769/08, acredito que os caminhos que a educação musical deverá construir para fortalecer a sua presença no ambiente escolar não dependem somente da obrigatoriedade da legislação, mas sim da capacidade de integrar à vida escolar no cotidiano da comunidade à qual pertence, como elemento essencial à toda educação significativa: o humano. Assim, a educação musical tem a desafiadora tarefa de conciliar o intelectual, o racional, o técnico e o prático às experiências criativas, sensíveis, emocionais e espirituais que se desenvolvem dentro do ambiente escolar:

são as pessoas que fazem o lugar, eu sinto o retorno das pessoas, quando tu procura fazer bem as coisas tu vê os resultados. Cada um aqui tem um papel e uma responsabilidade perante os alunos, como professores, como funcionários, todos. O padre diz: ‘todos somos educadores’ e é uma grande verdade. Ele passa por mim e mi chama de professora! Ele brinca com a gente, mas é verdade, a gente é um espelho, transmite valores. (Vanessa, encarregada do setor limpeza)

Ao considerar a necessidade da reconstrução de uma identidade escolar a partir do reconhecimento da escola como “lugar”, observou-se no decorrer deste trabalho que, desde uma concepção geográfica, o cotidiano se estabelece no lugar, no *locus*, numa dimensionalidade

espacial. No lugar, um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, cooperação e conflito são a base da vida em comum, assim:

a “descoberta” do lugar e do cotidiano se dá no plano do espaço vivido, mas o vivido superando o âmbito do imediato e contemplando o movimento que vai do vivido (singular) ao viver (universal), conhecido e reconhecido conceitualmente. Podemos buscar o entendimento do lugar nas práticas banais, o que conduz pensar a vida cotidiana segundo a lógica que lhe é própria e que se instala no insignificante (CARLOS, 1996, p. 25).

Nesta perspectiva, a inserção da música na escola não deve ser entendida como mais uma atividade, mas como um direito de todos os alunos, vivida pela comunidade escolar inteira. Por isso, se faz necessária a participação coletiva e democrática de todos, na inclusão da educação musical dentro do projeto pedagógico da escola, se fazendo presente não somente pela existência de uma legislação, mas pela sua importância no desenvolvimento integral, cognitivo e social do aluno.

8.2 OS LIMITES DESTA INVESTIGAÇÃO

Alguns obstáculos foram superados até chegar à construção do objeto de estudo, mas outras dúvidas foram reaparecendo como um ciclo necessário de amadurecimento da pesquisa, mesmo após a conclusão da mesma. Como pesquisadores passamos por inúmeros desafios, colocando sempre à prova a nossa capacidade de adaptação e de reflexão. Ao concluir a pesquisa, os desafios inerentes ao seu desenvolvimento, se estabeleceram como questionamentos relacionados aos conceitos cogitados no decorrer do trabalho: universalização da educação, educação humanizadora e democrática, cotidiano escolar, inovação educativa, currículo participativo, dentre outros.

Ao falar de universalização do ensino e obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, observamos dois elementos que se apresentam em forma simultânea e articulada na realidade atual das escolas brasileiras. Qual é a qualidade desse ensino? Como fazer para que a Lei seja efetivamente implementada e que o ensino de música nas escolas seja um direito de todos os alunos? Não deveríamos ter a necessidade de pleitear pela obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, nem de justificar o porquê a música deve ser inserida nos currículos escolares, nem advogar pelo lugar que a música deveria ocupar dentro da matriz curricular, argumentando se “isso” é *mais relevante* do que “aquilo”.

Aqui entra em jogo o papel da escola, como formadora e, ao mesmo tempo, transbordada pelas múltiplas tarefas e funções relegadas e depositadas nela. Mas, quanto ao papel do professor, surgem algumas questões a serem desveladas, tais como: qual o perfil ideal deste

profissional? Que tipo de professor assume o grande desafio da inserção da música na escola? Como deve ser a participação da comunidade educativa? E não menos importante, como fazer efetiva a sua participação? Diante deste panorama esta pesquisa tentou mostrar o que acontece com uma escola em particular, limitando o alcance desta investigação ao cotidiano de uma situação escolar específica, com as suas características, ideais e expectativas, com o seu histórico e com a sua própria identidade em reconstrução.

Sabemos que cada realidade escolar tem a sua autonomia, cada qual com uma capacidade singular de agir e pensar por si só. Cada escola é uma comunidade determinada com características específicas. Portanto, a obrigatoriedade do ensino de música assume diversos modos de interagir com o meio escolar. A educação musical será compreendida como um direito para todos os alunos ou como um componente obrigatório? É mais um dentre tantos outros? A educação musical é vista como qualquer outra área de conhecimento? Deve estar incluída dentro das metas da escola? Qual a postura a ser adotada pela instituição? O processo de inserção da música na escola somente poderá ser feito por meio da participação coletiva; assim, a efetiva inserção poderá ser realizada através do movimento do coletivo, da participação de todos, com a sua aderência no projeto pedagógico da escola, com metas e objetivos claros e com ações e currículos articulados que envolvam cada uma das partes da sua comunidade. Constituindo, desta forma, o início de transformação do ensino de qualidade.

Os limites desta investigação se centram no processo específico que uma instituição de ensino particular atravessou ao inserir a educação musical no seu cotidiano escolar, contribuindo com mudanças intrínsecas e extrínsecas, provocando pequenas inovações dentro da sua comunidade, gerando espaços-tempos escolares aonde a música se estabeleceu como um nexo entre os vários atores educacionais: aluno - professor - equipe diretiva - funcionários - família - pessoas do bairro. O estudo de caso não deverá ser entendido como um modelo, mas como a observação dos possíveis percursos que a educação musical pode escolher para trilhar o seu caminho de inserção num determinado ambiente escolar, com as suas próprias dificuldades, oportunidades, alcances, desafios e limitações. Destaco, neste momento específico da pesquisa e das conquistas alcançadas pela música nesta realidade escolar, a importância da continuidade do projeto e a definição dos rumos da educação musical intimamente relacionada com a inclusão da música no projeto pedagógico e as concepções sobre currículo participativo, estabelecidas ao longo do processo de inserção.

8.3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS FUTUROS

Assim como foi mencionado anteriormente, o momento de conclusão desta pesquisa junto com o encerramento da minha trajetória na escola coincidiu com o empreendimento de um novo desafio dentro da universidade, estabelecendo conexão direta com o trabalho desenvolvido através da pesquisa na formação de professores de música. Em junho de 2013 prestei concurso para Professor Auxiliar do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa em Bagé/RS. E em setembro desse mesmo ano fui nominada e em outubro comecei as minhas atividades acadêmicas na universidade. Estes acontecimentos coincidiram com a etapa de finalização da pesquisa, eventos que foram determinantes para o encerramento da minha função como professora de música e pesquisadora nesta escola. Esse fato representou para mim um dos momentos mais intensos da minha carreira profissional, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa começava a “encorpar-se” na construção da sua escrita, eu devia me afastar, da “fonte de vida” dessa pesquisa, o *lócus* da minha tese, o lugar aonde a música havia sido semeada em cada canto, em todos os espaços conquistados por ela.

Esta nova etapa acadêmica veio a reforçar aquela preocupação com a continuidade do projeto da música na escola, pois a inovação não perdura se não se conta com as pessoas que fazem parte disso. O fator mais importante na continuidade do trabalho é representado pela inclusão da educação musical no Projeto Pedagógico da escola. Como foi observado, se faz necessária a elaboração de um Projeto Pedagógico e de um currículo construtivo e não linear que dê lugar à participação ativa do aluno na construção desses, os quais serão determinantes para o crescimento da área dentro do seu contexto escolar específico. Neste sentido, o currículo não deve ser entendido como a soma das partes, mas como a articulação delas, mudando a concepção de disciplina por parte do professor, valorizando a pluralidade de saberes e a união entre eles. É preciso construir um Projeto Pedagógico com uma visão dialética de currículo onde sejam tecidas as tramas dos diferentes saberes, constituindo redes que se cruzam. A partir desta visão, o aluno não carrega simplesmente a soma de conhecimentos, mas completa a síntese dos saberes.

Um novo desafio é representado atualmente pela construção de um currículo de música heterogêneo e participativo capaz de abranger as necessidades de cada realidade educativa, em concordância com o projeto institucional, com a necessidade de conquistar espaços para a música na escola e com as características do seu entorno. Como fora mencionado na introdução deste trabalho, paralelamente à escrita final da tese, é importante destacar que o momento crucial para a implementação da música nas escolas se deu através das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, ainda em processo de homologação,

pelo Conselho Nacional de Educação, oferecendo as ferramentas necessárias para a institucionalização da música nas escolas.

As Diretrizes contemplam os seguintes aspectos para a efetivação da música nas escolas:

- O histórico do ensino da música no Brasil, as suas origens, a sua trajetória e o panorama atual do ensino de música no país
- A música como parte de um projeto educativo, visando na necessidade da inserção da música na escola desde a construção do projeto político pedagógico democrático e participativo, a partir das várias perspectivas como já foram trabalhadas nesta investigação
- O seu mérito, visto que “a obrigatoriedade do ensino de música na escola, determinada pela Lei nº 11.769/2008, é o resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na busca pelo reconhecimento da importância do componente curricular música para a formação integral dos estudantes.” (Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, p.8)

Assim sendo, o mencionado documento orienta as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de música, ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação para a efetiva implementação do ensino de música na educação básica, conforme é solicitado pela Lei nº 11.769/2008. Segundo o documento, cabe a cada escola:

incluir o ensino de música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas; realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local; organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino; promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área; desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula. (Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, p.9)

As Diretrizes surgiram em um momento decisivo para a inserção da música nas escolas, com o tempo esgotado, a Lei que obriga às escolas a incluir o conteúdo música nos seus currículos sem oferecer os delineamentos para a sua definitiva implementação, e ainda, a abrangência da própria Lei sugeria diversificadas e contraditórias interpretações da mesma, levando às escolas, muitas vezes, a se “perderem” nos modos de inserir a música no seu cotidiano. Como a resolução salienta, cabe a cada escola administrar essa nova inserção curricular, mas é necessário repensar

e questionar os modos em que a inovação se sustenta e conquista seus espaços dentro dessa realidade.

Lembrando Morin (2002), “nenhum progresso é uma aquisição para sempre”³² (tradução minha, p. 45) e neste panorama, em que a resolução das Diretrizes para a Educação Musical aparece, esta frase assume uma dimensão ainda mais significativa. A conquista dos espaços da música na escola não culmina somente com a proposta de uma resolução ou de uma legislação, visto que o caminho de fortalecimento da área a partir da implementação de uma Lei é fundamental na tomada de consciência da necessidade de sustentação do espaço conquistado e da manutenção dos mecanismos e os processos que levam à inserção da música no ambiente escolar. Para seguir avançando no caminho de fortalecimento da área deverão ser superados ainda muitos desafios na construção de uma educação musical escolar com identidade própria, com objetivos bem definidos, articulada com o contexto escolar à qual está inserido.

Como educadores musicais temos, a partir de agora o dever de exigir das autoridades a elaboração e avaliação de planos estaduais, distritais e municipais para a implementação do ensino de música nas diferentes redes e contextos de ensino. Por isso, nesta pesquisa houve a procura de se estabelecer relações entre a Lei, a escola e a música. A música como componente obrigatório e/ou conteúdo, construindo tempos e espaços escolares, fazendo elo entre as várias esferas de uma comunidade escolar, movimentando o seu cotidiano e gerando impactos no seu interior.

Neste sentido,

“a música na Educação Básica pode ser pensada em uma perspectiva de potencialização do ambiente escolar [...] todas as instâncias da instituição escolar devem estar envolvidas, a fim de que as atividades musicais permitam a apropriação e transmissão musical. A educação musical no ambiente escolar pode, desse modo, ser pensada a partir de uma concepção mais abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada nos princípios básicos de que a prática pedagógico-musical encontra-se em vários lugares” (ROLIM, 2011, p.25)

Ao longo desta pesquisa transitei por temáticas que vem ao encontro das necessidades de adaptação da música à escola como uma situação nova que transcende os alcances da própria legislação. Essa adaptação está relacionada às políticas internas da instituição e aos processos de inovação escolar gerada pela inserção da música, à influência de uma gestão democrática participativa e às visões da inserção da música na escola por parte dos diferentes atores envolvidos nesse processo.

³² No original: “ningún progreso es una adquisición para siempre” (MORIN, 2002, p.45)

A implementação da Lei nº 11.769 de agosto de 2008, a elaboração das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica de dezembro de 2013 e a futura construção dos planos de ensino para a Educação Musical se constituem como pilares no fortalecimento da área de Educação Musical. Ações concretas da inserção da música na escola foram apresentadas neste trabalho com um olhar abrangente da comunidade escolar, reafirmando suas características predominantes, suas expectativas, interesses, conquistas e também suas limitações. Tendo consciência de que cada escola constitui um cenário diferente, uma realidade única, este estudo procurou oferecer algumas possibilidades quanto a inserção da música num determinado contexto escolar, observando os processos que envolvessem as práticas musicais no cotidiano, intuindo compreender melhor os reflexos da presença dessas práticas em toda a comunidade participante.

Como professora e pesquisadora, um dos questionamentos levantados a partir da observação dos resultados obtidos é justamente a viabilização da implementação da mencionada Lei. Conhecendo a realidade de outras comunidades educativas, podemos encontrar situações reais com uma marcada resistência à mudança no cotidiano escolar, com imposição de normas, posturas e ideologias pedagógicas em contraposição com uma gestão democrática. Existe, na sua grande maioria, falta de estrutura física, de recursos humanos, econômicos e inclusive emocionais para o desenvolvimento das aulas de música no ambiente escolar, compartilhando a ausência de participação da comunidade. Com famílias ausentes e com alunos indiferentes às possíveis inovações dentro do seu próprio contexto educacional, as perspectivas da inserção da música na matriz curricular acabam por ultrapassar os limites da escola.

A música na escola não tem, ou não deveria ter, a função de vir a preencher um espaço dentro da escola como uma mera atividade que auxilia no desenvolvimento das festas alusivas ou das datas comemorativas ao longo do ano escolar. Tampouco deveria ser entendida como agente facilitador do desenvolvimento cognitivo da criança pelo fato de ela, a música, estabelecer ligações com outras áreas do saber, possibilitando [somente] a elaboração dos famosos projetos interdisciplinares dentre os quais a real interdisciplinaridade não é trabalhada plenamente, considerando a música como um recurso didático a mais, utilizado para construir conhecimento a partir de outros conteúdos e procedimentos, alheios a ela.

Os conceitos de “escola total” (TEDESCO, 2001) e de “transbordamento da escola” (NÓVOA, 2009), trouxeram no início desta pesquisa a discussão sobre essa escola que assume infinitas de tarefas, de papéis e funções, muitas vezes em forma acumulativa, nos perguntando qual o lugar que ocupa a inserção da música nesta realidade complexa? O papel do educador musical nas múltiplas funções que a música assume dentro do cotidiano escolar é imprescindível

para a efetiva implementação da Lei, para sustentar a presença da música na escola e fazer da sua inserção no projeto pedagógico uma conquista, a conquista de um espaço, de um modo de se fazer música na escola estabelecendo uma comunicação contínua e progressiva com seu entorno.

Cabe ao professor de música, inserido na sua realidade escolar, fazer das práticas musicais na escola um dos modos de construir diálogos entre alunos, professores, funcionários, famílias, com a escola e com a comunidade em geral; tendo plena consciência de que o sucesso de uma atividade, projeto ou proposta não é mérito de uma pessoa só, mas da união de vários elementos, da conjunção de fatores que oportunizam um ambiente educativo propício para uma aprendizagem musical significativa onde o resultado vai além do produto musical estético. A partir disto, a atenção é centrada nos processos pelos quais a inserção da música vai atravessando, nos caminhos que são trilhados por ela no cotidiano escolar atingindo cada um dos seus elementos, ocupando os mais diversos espaços de um universo chamado escola, criando um caleidoscópio de visões sobre uma mesma realidade a partir do envolvimento de cada uma das partes.

Os resultados desta pesquisa estabelecer-se-ão possivelmente como experiências de desenvolvimento e crescimento da área da educação musical no contexto escolar. A partir desta pesquisa poderão ser avaliados os mecanismos de inserção da música na escola, seus processos e impactos no contexto sócio-educativo, permitindo observar as experiências apresentadas, como desdobramentos e contribuições para a implementação da música em outras realidades escolares. As práticas musicais desenvolvidas dentro e fora da sala de aula poderão ser exemplos de estratégias educativas desenvolvidas a partir da inserção da música ao longo dos primeiros anos da presença da música na escola. Espera-se que os resultados deste estudo possam constituir-se como um material de apoio, reflexão e avaliação das diferentes modalidades e visões de construção do espaço da música no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, María Inés. **Gestión de la institución escolar y diseño de proyectos**. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Quilmes, 2000.

_____. **Cómo piensan las escuelas que innovan**. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I., ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, ago. 2007. Disponível em: < www.revistateias.proped.pro.br>. Acesso em: 23 de ago. 2011.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. **Educação Social**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, n. 25, jan./jun., 2011.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo Junto às Práticas Cotidianas do Professor**. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCCHIO, Cláudia Ribeiro et al. A linha Educação e Artes e as pesquisas em educação musical no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM. **Revista do centro de Educação**, Santa Maria, vol. 37, n. 1, jan./abr. 2012.

BERTONI, Cristina. **A aula de música na escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio**. Dissertação. (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008.

BIANCHETTI, L.; NETTO MACHADO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Gilberto André. **A educação musical nas escolas: reflexão sobre a experiência desenvolvida junto a rede municipal de educação da prefeitura municipal de Florianópolis**. Trabalho de conclusão de Curso (Educação Artística, Habilitação em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 04 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: [s.n.], 1999. Edição em volume único. Inclui Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1o grau: legislação e pareceres**. Brasília, DF: [s.n.], 1979. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE no 540/77.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1o e 2o Graus. **Educação artística: leis e pareceres**. Brasília, DF: [s. n.], 1982. Inclui Resolução CFE no 23/73.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: [s. n.], 1997. v. 6: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: [s.n.], 1997. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica**. Brasília, DF: [s.n.], 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (5a à 8a séries): arte**. Brasília, DF: [s.n.], 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (5a à 8a séries): introdução**. Brasília, DF: [s.n.], 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: [s.n.], 1998. v. 1: Introdução.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: [s.n.], 1998. v. 3: Conhecimento de mundo.

BRESLER, Liora; STAKE, Robert. **Qualitative research methodology in music education: Music Teaching and Learning**. Macmillan-Colwell. Garamond Book, 1991.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

CARBONELL, Jaume et al. **Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso**. Barcelona: Octaedro, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no / do lugar**. São Paulo: Huctec, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHÁ em prol da Banda Marcial Pallotti. 1993. Folder de divulgação.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 2, 2005.

_____. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Música nas escolas. **Revista Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar**. Ano XXI, Boletim 08, jun. 2011, p. 24-33.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1992.

FERN, Edward. **Advanced focus group research**. California: Thousand Oaks, 2001.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERRERO, M. I.; FURNÓ S. **Musijugando: actividades de educación musical**. Buenos Aires: Educación Musical Editores, 1991.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical e Legislação Educacional. **Revista Salto Para o Futuro: Educação Musical Escolar**, Ano XXI, Boletim 08, jun. 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; GODOY, Vanilda Lídia Ferreira de Macedo. A música como disciplina na escola: considerações a partir de um estudo de caso sobre a prática pedagógico-musical de uma professora de música. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, **Anais do XIX Congresso Nacional**. Goiânia: ABEM, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.18, out. 2007.

FREGA, A. L.; SABANES, I. (Comp.). **Unidades didácticas en acción**. Buenos Aires: Bonum, 2008.

FREGA, Ana Lucía. **Didáctica de la Música: Las enseñanzas musicales en perspectiva**. Buenos Aires: Bonum, 2005.

_____. **Música para maestros**. Barcelona: Graó, 1996.

GOMES, Renato Cordeiro. O nômade e a geografia: lugar e não-lugar na narrativa urbana contemporânea. **Revista Semear**, v. 10, 2004. Disponível em: <http://www.letras.pucRio.br/catedra/revista/semiar_10.html>. Acesso em: 9 jun. 2012.

- HERRIGEL, Eugen. **Zen en el arte del tiro con arco**. 12. ed. Buenos Aires: Editorial Kier, 1996.
- HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.
- _____. **O Cotidiano e a História**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Educação musical escolar: Uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 49-57, 2002.
- _____. (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de Arte/Música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino da música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- INSTITUTO VICENTE PALLOTTI. **1 Ki-Galeto: homenagem aos 40 anos do Instituto Vicente Pallotti e aos 15 anos da Banda Marcial Pallotti**. 1993. Folder de divulgação.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.
- KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n. 15, p.124-135, jan. 2004.
- KLEBER, Magali Oliveira. Celeiro de Ideias. **Boletim Arte na Escola**, n. 57, jan./mar. 2010.
- _____. **Relato da professora Magali Kleber sobre a audiência no Senado sobre o projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica**. Informativo eletrônico da Associação Brasileira de Educação Musical, dez. 2007. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.org.br>. Acesso em: 20 de mar. 2008.
- LARROSA, Jorge. **Estudar-Estudiar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LITOSSELITI, Lia. **Using focus groups in research**. 3. ed. London: Continuum, 2007.
- LOUREIRO, Alicia Maria. A Educação Musical como Prática educativa no Cotidiano Escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, 2004.
- _____. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Escola confessional (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=243>. Acesso em: 28 jan. 2013.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, G.; SALGADO, M. **Projeto Pedagógico: Veredas** Formação Superior de Professores. Belo Horizonte: SEE –MG, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Via Impressa Design Gráfico, 2007. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO).

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA; ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília, DF: UNESCO; Ministério de Educação, 2004.

PAIS, José Machado. **Nas rotas do cotidiano**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 37, jun. 1993.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.19, p. 57-64, mar. 2008.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II- da legislação à prática escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 11, set. 2004b.

PEREIRA, Giselia A.; COSTA, Nilza. O estudo de caso: alternativa ou panaceia?. In: Bianchetti, L.; Meksenas, P. (Org.). **A trama do conhecimento: Teoría, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008.

QUEIROZ, Luis R. S. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Disponível em: <www.abemeducaomusical.com.br>. Acesso em: 16 de jan. 2014.

QUEIROZ, L. R. S.; PENNA, M. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 37, n. 1, jan./abr. 2012.

RABAIOLI, Inácio. **Práticas musicais extra-escolares de adolescentes**: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia, Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

RICCI, Rudá. **Dicionário da Educação Participação e Gestão Escolar**. [Campinas]: UNICAMP/SP, 2006.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: Denzin, N. e Lincon, Y. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Londres; Nova Iorque: Sage, 1994.

ROCKWELL, Elsie. **La experiência etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROLIM W., Cristina. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da rede Municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em música: área de concentração Educação Musical, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Educação musical, projeto político pedagógico e construção democrática: possibilidades da música na Educação Básica. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 12, n. 17, p. 01-106, jan./jun. 2011.

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles; PERLO, Claudia. **La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones**. Buenos Aires: La Crujía, 2006.

SALGUEIRO, Ana María. **Saber docente y práctica cotidiana**: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro,1998. (Colección Repensar La Educación, n. 3).

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Revista Educação Social**, Campinas, vol. 28, n.99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço técnica e tempo razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, N.; Carvalho, M.; Vilela, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 .ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Jair Militão (Org.). **Educação Comunitária**: estudos e propostas. São Paulo: SENACA, 1996.

SOUZA, Jusamara Vieira et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos n. 6).

SOUZA, Jusamara Vieira. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: _____ (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

_____. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

STAKE, Robert. **Investigación con estudios de caso**. Tradução Roc Filella, 5. ed. Madrid: Eduiciones Morata, 2010.

STECANELLA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educus, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2001.

TURA, Ma. De Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: Zago, N.; Carvalho, M.; Vilela, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

VASCONCELOS, Teresa. **Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana**. Porto: Porto Editora, 2005.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no projeto escola pública integrada-EPI em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WELLER, Wiviam. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Portugal: Porto Editora, 1996.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução D. Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sites visitados:

<http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/06/20/a-vila-dos-industriarios/>

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

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

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

<http://www.sac.info/>

<http://palotinas.com.br/>

<http://www.gaudiumpress.org/content/43137-Padres-Palotinos-no-Brasil-preparam-encerramento-do-Ano-Jubilar-da-Canonizacao-de-Sao-Vicente-Pallotti/>

<http://www.facebook.com/BandaMarcialPallotti/>

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

<http://www.facebook.com/InstitutoVicentePallotti/>

<http://www.grupoevangelizashow.net/>

<http://palotinos.blogspot.com.br/2012/09/festival-palotino-da-cancao-e-o.html/>

<http://smpalotino.blogspot.com.br/2012/08/dia-da-idade-day-of-unity-musica-do.html/>

<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/villalobos/orquestra.htm/>

ANEXOS

ANEXO 1

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Mensagem de veto

Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“**Art. 26.**

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

ANEXO 2

Estado e política de educação no Brasil: concepção de público no Manifesto de 1959

(fonte: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/iewFile/152/101>. Acesso em: 6 de janeiro de 2012)

Desde a década de 1920 ampliam-se, através de movimentos sociais de naturezas diversas, críticas ao Estado brasileiro, à burocratização, corrupção, entre outras. No campo da educação vários pensadores assumem posições críticas em relação ao papel do Estado e seus compromissos com os poderes locais e interesses privados. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, é um posicionamento formal de intelectuais que se insurgem com os descasos do Estado para com a educação e propõem um projeto de educação pública com uma definição clara do papel do Estado. É nesse contexto que se acirram as disputas entre dois projetos: um que defende uma educação pública e outro que defende uma educação privada. Os embates entre essas duas tendências ganham força na década de 1930 e se acirram nas décadas posteriores, constituindo, ainda na atualidade um tema importante para as políticas de educação. Com o processo de redemocratização em 1945 e com o fim da ditadura do governo Vargas (Estado Novo) emergem inúmeros movimentos e organizações sociais. O processo Constituinte que resultou na elaboração da Carta de 1946 consolidou um conjunto de reivindicações resultantes de pressões e avanços democráticos. Conquistas que haviam sido supressas na carta Constitucional de 1937 foram resgatadas e incorporadas na Constituição de 1946, entre as quais, as educacionais. Tudo isso criou as condições para que, na década de 1950, emergissem vários movimentos, projetos e ideias, em todos os campos da vida social, econômica, cultural, política e educacional. No campo da educação confrontam-se diferentes projetos e ideias: na Câmara dos Deputados está em debate o projeto de LDB, tramitando desde 1948 e que somente foi aprovado em 1961. Nesse contexto avança o debate em Defesa da Escola Pública, luta que culmina na Campanha em Defesa da Escola Pública, em 1960. Em 1959 é publicado o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados” que objetiva as diretrizes fundamentais na defesa da escola pública. Católicos e liberais travam, em diferentes espaços, embates. Um desses embates ocorre no dia 5 de novembro de 1956 quando, o deputado federal, padre Fonseca e Silva, pronuncia um discurso na Câmara, atacando Anísio Teixeira e Almeida Junior por desejarem destruir as escolas confessionais. O segundo fato ocorre no início de 1958 quando o conservador Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, pronuncia-se, durante uma missa, criticando Anísio Teixeira sob o pretexto de estar promovendo o laicismo do ensino e o materialismo da vida com o objetivo de consolidar um plano de orientação materialista e ateuista ao ensino nacional. Segundo Scherer, Teixeira estaria se posicionando contra as escolas particulares e a favor do monopólio estatal. De acordo com o Manifesto é no contexto dos debates parlamentares sobre a LDB que desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. O que apregoam os defensores da escola privada? Segundo o Manifesto são três pontos: o ensino a ser ministrado pelas instituições privadas e, supletivamente, pelo poder público; o ensino privado não deveria ser fiscalizado pelo Estado; o Estado deveria subvencionar as escolas privadas.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA PARA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO DE DOUTORADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Porto Alegre, 9 de Novembro de 2010.

Prezados Senhores:

Vimos por meio deste, solicitar permissão para realizar a pesquisa “A inserção da música na escola: o caso de uma escola particular de Porto Alegre”, utilizando como campo empírico o Colégio Vicente Pallotti.

O estudo prevê a minha participação como pesquisadora nas aulas e a realização de observações participantes e entrevistas com alunos de turmas das 7ª e 8ª séries. Ressaltamos que as informações obtidas serão utilizadas para fins didáticos de pesquisa e a identidade dos participantes será mantida no anonimato, conforme procedimentos éticos adotados. Segue uma cópia do projeto, em anexo.

Agradecemos pela atenção e ficamos à sua disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Profª Carla Lopardo

Ciente e de acordo:
Profª Jusamara Souza
Orientadora do Programa de
Pós-Graduação em Música – UFRGS

À Direção do
Colégio Vicente Pallotti
Porto Alegre – RS

APÊNDICE 2

PLANO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

“A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA: O caso de uma escola particular de Porto Alegre”

Proposta apresentada por Carla Eugenia Lopardo (doutoranda)
Orientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza

Palavras-chave: estudo de caso – educação musical obrigatória – ensino fundamental – estratégias de ação.

1. INTRODUÇÃO

“A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro”, com esta frase se dá início ao manifesto elaborado por o movimento “Quero Educação Musical na Escola” que, desde o ano 2006, vem desenvolvendo importantes ações em relação à luta pela volta da música nas escolas, contando com o apoio de reconhecidas instituições educativas nacionais e internacionais, educadores, músicos e políticos. Com a aprovação da Lei N°11.769, sancionada no dia 18 de Agosto de 2008, a Educação Musical como conteúdo obrigatório voltou às escolas. A Lei prevê a inserção definitiva da música nas escolas num tempo máximo de três anos para implantação da nova legislação, tempo em que as escolas precisarão encontrar espaço para as aulas, receber instrumentos e contratar professores habilitados. O novo conteúdo estará obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de educação básica — ensino fundamental e médio, públicas ou particulares.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda não tem definido o conteúdo programático das aulas, nem como o conteúdo fará parte do currículo. A função de cada escola será preparar o campo, tanto desde o aspecto estrutural como funcional, da inserção da música na escola. Um processo em longo prazo no qual se deverá avaliar o impacto sócio-educativo dentro da própria comunidade escolar, procurando observar qual será o lugar que ocupará a música dentro desse contexto e como se desenvolverão as diferentes ações nesse sentido.

A minha experiência em relação a esta nova realidade começou no mês de fevereiro do corrente ano, quando fui solicitada para realizar uma entrevista de trabalho no Colégio Pallotti. Após a entrevista, foram delineadas as necessidades e requerimentos da instituição educativa em função da nova disciplina. Carga horária, séries atingidas, turmas, quantidade de alunos, espaço físico, recursos e materiais foram, entre outros, os assuntos que deviam ser abordados antes do começo do ano escolar. Naquela entrevista realizei um esboço do projeto de educação musical que depois seria elaborado em profundidade a partir das primeiras reuniões junto ao corpo docente do colégio. Nessas reuniões se fixaram as metas do ano escolar e se construíram os planejamentos por áreas. Cada docente elaborou o projeto da sua disciplina integrando-o ao projeto pedagógico institucional.

A partir desse primeiro contacto com a realidade educativa do colégio pude observar quais seriam as dificuldades do processo de inserção da música na escola e quais poderiam ser os benefícios, tanto em longo quanto em curto prazo, para a escola, alunos e famílias.

O resultado desse movimento agregador da música na escola provocou uma resposta quase imediata à frente da presença da música no colégio. Além da música como disciplina obrigatória nas sétimas e oitavas series do ensino fundamental, nas seis turmas entre o turno da manhã e da tarde, começaram a desenvolver-se outras atividades vinculadas ao ensino da música na mesma instituição, bem como as oficinas de teclado e flauta doce e a criação de um coral infantil.

Assim, o Colégio Pallotti representa um claro exemplo de ação estratégica na inserção da música no espaço escolar. Por este motivo, a minha experiência como professora de música dentro deste novo contexto, possibilita estudar o caso como uma das escolas privadas em Porto Alegre a tomar iniciativas concretas para a inserção da música no contexto

escolar. Este desafio trouxe também uma série de aspectos a serem observados, analisados e avaliados. Alguns desses aspectos estão diretamente relacionados com a função da música na escola, com a finalidade da educação musical como disciplina obrigatória, com as competências que os alunos devem adquirir dentro dessa área, com o significado que a música (como disciplina) adquire para os alunos em relação à construção do conceito de “educação musical”, dentre outros aspectos. Acredito que o estudo das questões aqui enunciadas será fundamental para o desenvolvimento e crescimento da área dentro do contexto escolar, por isso, a ação do colégio diante à nova realidade oferece importantes elementos para a sua análise.

A presente proposta apresenta o delineamento de uma pesquisa de doutorado tendo como campo o Colégio Pallotti tomado como estudo de caso. A pesquisa consiste na observação, descrição e avaliação das estratégias institucionais e as linhas de ação escolhidas pela instituição na procura da inserção da música na mesma.

Assim, será realizado um projeto colaborativo que atenderá o objetivo da pesquisa de doutorado e a necessidade da instituição.

O procedimento metodológico aqui sugerido é o estudo de caso (YIN, 2005) onde a situação social é a sala de aula visando a compreensão dos fenômenos enfocados e valorizando a reflexão sobre a prática.

2. LOCAL DE INVESTIGAÇÃO/CAMPO

COLÉGIO VICENTE PALLOTTI

Professora responsável pela disciplina Educação Musical: Prof^ª. Carla E. Lopardo

Direção pedagógica: Prof^ª. Jaqueline J. Danelon

Vice-diretor: Pe. Judinei José Vanzeto

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudo: Estudo de caso

OBJETIVOS:

- Compreender quais são os processos e as linhas de ação relacionada com a inserção da música na escola dentro de uma instituição educativa privada de ensino fundamental.
- Analisar os efeitos da inserção da música desde a construção do conceito de “educação musical” como disciplina.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Os principais procedimentos metodológicos da presente pesquisa consistem em:

- a) estudar as linhas de ação desenvolvidas pela instituição para a inserção da música como disciplina obrigatória, analisar o contexto educativo, avaliar o alcance das propostas educativo-musicais na comunidade em geral, comparar os processos observados desde o início, durante e ao final do estudo.
- b) realizar a observação participante na disciplina de educação musical como professora de música das turmas envolvidas na pesquisa (a definir de acordo ao calendário 2011).
- c) analisar os dados obtidos a partir das experiências realizadas em sala de aula e dos documentos e materiais institucionais estudados.
- d) voltar ao campo, dando retorno à instituição a aos alunos e professores envolvidos, fase paralela à escrita da tese.

3.3 CRONOGRAMA DA PESQUISA

Aproximação com o campo: (de Fevereiro a Dezembro de 2010) Por meio das aulas de educação musical nas turmas 71, 72, 73, 81, 82 e 83. Posteriormente por meio das oficinas de instrumentos (teclado e flauta doce) e a criação do coral a partir do mês de junho. (de Fevereiro a Dezembro de 2011) Desenvolvimento das aulas de educação musical nas turmas da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental como disciplina obrigatória e nos anos finais do Ensino Fundamental mais o Ensino Médio com oficinas de música dentro da disciplina Artes (organizadas por trimestres).

Fase de definição do delineamento da pesquisa: (de Agosto a Dezembro de 2010) Apresentação preliminar da proposta com o delineamento prévio da pesquisa e ajuste da proposta. Elaboração inicial das estratégias e procedimentos a serem adotadas na pesquisa.

Nesta fase, antes do término do ano letivo, se realizarão reuniões com os atores envolvidos na pesquisa, ou seja, equipe diretiva, professora-pesquisadora e, eventualmente, sua orientadora.

Fase de implantação da pesquisa (de Março a Dezembro de 2011)

- Realização de entrevistas aos diferentes atores responsáveis pela inserção da música no colégio.
- Inserção da professora-pesquisadora na sala de aula (a definir em que séries e turmas de acordo com o calendário escolar do próximo ano)

- Observação das aulas, entrevistas com os alunos e gravação de experiências dentro da sala de aula. (ver item 4)

Fase de análise dos dados da pesquisa (de Janeiro a Agosto de 2012) A análise dos dados compreende uma primeira instancia que consta de um trabalho individual da pesquisadora e sua orientadora, como também de outra fase de retorno ao campo com a divulgação dos resultados parciais da pesquisa á comunidade educativa do Colégio Pallotti, e posteriormente, a divulgação final dos resultados de investigação com a publicação da tese.

4. QUESTÕES ÉTICAS

Um aspecto importante é preservar o anonimato da instituição, bem como dos colaboradores. Também se deverão considerar os aspectos relacionados á coleta de dados: gravação das aulas, entrevistas individuais com alunos, registros audiovisuais da pesquisa, etc.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa, como anteriormente expliquei, serão fundamentais para o desenvolvimento e crescimento da área dentro do contexto escolar, poderão ainda servir para uma possível publicação, além do trabalho acadêmico da tese.

A partir desta pesquisa poderiam ser avaliados os mecanismos de inserção da música na escola, seus procedimentos e efeitos no contexto educativo-social. Considerando os resultados das experiências de aprendizagem musical dentro da escola, poderiam ser publicados alguns exemplos didático-musicais desenvolvidos no colégio em função da inserção da disciplina ao longo dos dois primeiros anos de educação musical na escola.

Acredito que o resultado da pesquisa se constituirá como um material de apoio, reflexão e comparação com as diferentes modalidades e visões de construção da educação musical no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, H. (2010) "Música na escola - a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança". Ed. Paulinas.

KEMP, A. (1995) "Introdução à investigação em educação musical". Lisboa, Portugal. Serviço de educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

RABITTI, G. (1999) "A Procura Da Dimensão Perdida. Uma Escola De Infância De Reggio Emilia". ED. ARTMED.

SOUZA, J. (2009) "Aprender e ensinar música no cotidiano", Porto Alegre, Ed. Sulina.

WOLFFENBUTTEL, C. R. (2009) "A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS", Tese de doutorado.

YIN, R. (2005) "Estudo de caso: planejamento e métodos", 3ra. Edición, trad: D. Grassi, Ed. Bookman, Porto Alegre.

ZAGO, CARVALHO, VILELA (orgs.) (2003) "Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação" DP&A Editora, Rio de Janeiro.



INSTITUTO VICENTE PALLOTTI

Porto Alegre, RS, 16 de Maio de 2011

À Coordenadoria de Graduação

Vimos, por meio desta, autorizar a doutoranda Carla Eugenia Lopardo, de RNE V578285-0, aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Música, Área de Concentração: Educação Musical, matrícula n. 197105, sob a orientação da professora Dra. Jusamara Vieira Souza, a realizar seu trabalho de campo no Instituto Vicente Pallotti, na disciplina 'Educação Musical', durante o ano letivo de 2011, sob a responsabilidade atual da professora Carla Eugenia Lopardo.

Conforme descrito no projeto de pesquisa em anexo, o trabalho de campo inclui observações participantes na disciplina, entrevistas feitas em sala de aula e em outros horários, como intervalos e registros audiovisuais, que poderão se estender até o ano letivo de 2012. Será preservado o anonimato da instituição, bem como dos seus colaboradores.

Atenciosamente,

Pe. Judinei José Vanzeto
Vice-Diretor Geral

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Solicitamos sua participação voluntária no projeto de pesquisa intitulado "A inserção da música na escola: um estudo de caso em Porto Alegre", realizada pela professora Carla Lopardo, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este projeto pretende estudar os processos pelos quais atravessa a escola ao implementar a música, as linhas de ação para a sua inserção bem como os movimentos que gera essa inserção na comunidade educativa em todas as suas esferas e dimensões.

Os procedimentos adotados serão entrevistas individuais e em grupo. Esta atividade não apresenta riscos aos participantes. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o desenvolvimento da educação musical escolar. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através dos telefones (51) 3237 5205 ou (51) 9288 5205.

A qualquer momento, o(a) Senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Nomes, endereços e outras indicações pessoais serão mantidos no anonimato a não ser que o(a) participante manifeste seu consentimento expresso de ser identificado(a).

Em relação à sua identificação a opção é:

() uso do codinome: _____

() uso do meu nome.

Aceite de Participação Voluntária

Eu, _____, identidade nº _____ declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em participar voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir de minha participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Pesquisador

Voluntário

Orientador

APÊNDICE 5

MODELO DE CARTA PARA AUTORIZAÇÃO ENTREVISTAS COM ALUNOS

No marco da disciplina de Educação Musical no Colégio Pallotti será realizada uma pesquisa que estudará a inserção da música na escola analisando os processos e resultados em toda a comunidade educativa. A Profª Carla Lopardo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal de Rio Grande do Sul e titular da disciplina de Educação Musical do colégio, será encarregada de coordenar e ministrar uma série de entrevistas focadas nos alunos que participaram das aulas de música na escola entre os anos 2010 e 2011. Os alunos convidados a participarem deste projeto serão entrevistados em horários de aula normal (horários a confirmar). O lugar das entrevistas será na sala de música do colégio (4º andar) e o nº de encontros será determinado após a entrevista inicial.

Conforme descrito acima, autorizo o meu filho a participar do grupo de entrevista para a realização da pesquisa “A inserção da música na escola: um estudo de caso em Porto Alegre”.

.....
ASSINATURA DO PAI/MÃE/RESPONSÁVEL
Porto Alegre, de.....de 2011

APÊNDICE 6

MODELO DE CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS COM ALUNOS

CONVITE

O Instituto Vicente Pallotti desde o ano passado vem implantando a Educação Musical no currículo dos educandos, atendendo as exigências da nova legislação em vigência e por acreditar nessa tão importante forma de expressão. No intuito de analisar esse processo estaremos fazendo uma pesquisa sobre a inserção da música na escola.

A Profª Carla Lopardo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal de Rio Grande do Sul e titular da disciplina de Educação Musical do colégio, coordenará e realizará uma série de entrevistas grupais focadas nos alunos que participaram das aulas de música entre os anos 2010 e 2011. Os alunos que desejarem participar deste projeto deverão entregar o convite assinado na direção da escola.

Os alunos serão entrevistados em horários de aula durante dois encontros consecutivos, organizados nos seguintes dias e horários:

- alunos do turno da manhã: terça-feira 11/10 e quinta-feira 13/10 das 7h45min às 9h.
- alunos do turno da tarde: quarta-feira 19/10 e quinta-feira 20/10 das 16h às 17h15min.
- local das entrevistas: sala de música no 4º andar.

Conforme descrito acima, autorizo o meu (minha) filho (a) _____, da turma _____, a participar do grupo de entrevistas para a realização da pesquisa "A inserção da música na escola: um estudo de caso em Porto Alegre".

.....
ASSINATURA DO PAI/MÃE/RESPONSÁVEL

Porto Alegre, dede 2011

APÊNDICE 7

Roteiro de entrevista equipe diretiva

FICHA TÉCNICA

Número de entrevista:

Entrevistado/a:

Idade:

Sexo:

Cargo/função/ocupação:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Entrevistador:

Roteiro Completo (da pergunta 1 à 11)

1-Como nasceu a ideia de inserir a música no colégio?

2-Quais foram as mudanças necessárias para a sua inserção? Descreva quais foram:

- a- os conflitos
- b- as limitações de espaço
- c- as limitações de tempo
- d- as limitações de tipo econômicas
- e- outras

3-Em relação a essas tomadas de decisão: Quais foram às vantagens observadas?

Roteiro (reduzido da pergunta 4 à 11)

4-O que você acha que a música faz na escola? Por quê?

5-O que deveria ter a música na escola?

6-Quais linhas de ação serão necessárias implementar para o sustento da educação musical na escola?

7-Como é observado o desenvolvimento da disciplina dentro da escola desde a sua inserção?

8-Qual é hoje o impacto na escola desde a sua visão?

- a- E nas outras disciplinas?
- b- E nos alunos?
- c- E nas famílias?
- d- Outros impactos

9-Que aspecto do ensino musical deveria ser

- a- revisado? Por quê?
- b- substituído? Por quê?
- c- E qual se destaca? Por quê?

10-Como foram contempladas as suas expectativas pedagógico-educativas ao longo do percurso desta nova disciplina?

11-Se você pudesse olhar adiante no tempo

- a- Como enxergaria os resultados da educação musical no colégio?
- b- Quais movimentos a educação musical poderia provocar na escola?

APÊNDICE 8

Roteiro de entrevista professores

FICHA TÉCNICA

Número de entrevista:

Entrevistado:

Idade:

Sexo:

Cargo/função/ocupação:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Entrevistador:

Roteiro

1-O que você acha que a música faz na escola?

2-O que você acha que deveria ter a aula de música na escola?

3-Considerando a música como disciplina obrigatória na escola:

a- Que aspectos positivos oferece a sua presença na escola?

b- Que aspectos negativos oferece a sua presença na escola?

4-Já teve alguma situação dentro da escola onde a música esteve presente na sua sala de aula?

a- Como?

b- Com que objetivo?

5-Na sua opinião, que impacto teve a inserção da música na comunidade educativa em geral?

6-No futuro, qual seria para você a melhor contribuição da música na realidade educativa desta escola?

7-Você sabia da existência da Banda Marcial do colégio alguns anos atrás? (opcional)

8-O que é que você gostaria que a educação musical oferecesse

a- aos seus alunos?

b- à sua disciplina?

c- à você, na sua formação?

APÊNDICE 9

Roteiro Grupos Focais (alunos)

- 1-O que você acha que a música faz na escola?
 - a- Como você á enxerga? por quê?
- 2-Acha que a presença do ensino da música fazia falta ou não?
 - a- Se sim, por quê?
 - b- Se não, por quê?
- 3-Em que a música te ajuda?
- 4-Que coisas você:
 - a- Acrescentaria da aula de música?
 - b- Eliminaría da aula de música?
 - c- Outras sugestões
- 5-Que gostas de fazer na aula de música?
 - a- O que você aprendeu neste tempo transcorrido com a música na escola?
 - b- Quais foram as experiências musicais mais significativas que você lembra?
 - c- O contato com a educação musical dentro da escola abriu possibilidades para você fazer algum tipo de atividade musical fora dela? Qual?
- 7-Você conversa com a sua família sobre a aula de música?
 - a- Se sim, quais foram os assuntos?
 - b- Porque motivo foi comentado?
- 8-O que você espera da educação musical no colégio?
 - a- Que gostaria que a educação musical lhe oferecesse?
- 9-Desde que a educação musical está presente na escola
 - a- Que aspectos foram positivos para você?
 - b- Que aspectos foram negativos para você?
 - c- Que outros aspectos destacaria?

APÊNDICE 10

Roteiro entrevista bairro (contexto social)

FICHA TÉCNICA

Número de entrevista:

Entrevistado:

Idade:

Sexo:

Cargo/função/ocupação:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Entrevistador:

1-Como vê hoje o colégio dentro do bairro? Como era?

a- Qual é hoje a sua visão do colégio?

b- Que coisas mudaram no seu olhar?

2-A música passou a ser disciplina obrigatória. O que acha que a música pode fazer na escola?

3-Alguma vez você percebeu que atividades de tipo musical eram realizadas dentro da escola nos últimos tempos?

a- Em quais situações você percebeu que a música estava dentro da escola?

b- Descreva alguma delas, se houver.

4-Gostaria de participar das ações musicais que se realizam na escola? Se sim, de que modo?

5-Você acha que a música neste colégio pode impactar na sua vida dentro da comunidade? Se sim, fale sobre as contribuições.

6-Como você vê a relação entre comunidade e escola? Como a música entra nessa relação?

APÊNDICE 11

Roteiro entrevista famílias

FICHA TÉCNICA

Número de entrevista:

Entrevistado:

Idade:

Sexo:

Cargo/função/ocupação:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Entrevistador:

1-A música passou a ser disciplina obrigatória no colégio desde o ano 2010. Você já sabe?

- a- Se sim, quando você soube que a música fazia parte do currículo na escola?
- b- Como você soube?

2-O que você acha que a música faz na escola?

3-O que deveria ter na aula de música?

4-No seu olhar, o que a escola deveria oferecer para seu filho/a?

- a- Quais elementos do ensino musical você gostaria que se desenvolvessem em sala de aula?

5-Alguma vez seu filho/a comentou algo sobre a aula de música?

- a- Fez participar a família de alguma atividade musical?

6-Já teve alguma relação com a disciplina? Por exemplo

- a- Como público?
- b- Como acompanhante?
- c- Assistindo alguma apresentação do filho(a)?
- d- Se sim, o que você achou?

7-Como você enxerga hoje a aula de música na escola? Por quê?

8-Que resultados você esperaria que a educação musical conseguisse com seu filho/a?

APÊNDICE 12

Roteiro de entrevista funcionários

FICHA TÉCNICA

Número de entrevista:

Entrevistado:

Idade:

Sexo:

Cargo/função/ocupação:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Entrevistador:

Entrevista funcionários

1-A música passou a ser disciplina obrigatória no colégio desde o ano 2010. Desde esse momento até agora, que mudanças você tem percebido? De que tipo?

2-Como funcionário do colégio, como vê essa inserção da música na escola?

- a- Quais são os aspectos positivos?
- b- E quais os negativos?
- c- Outros aspectos

3-Quais foram às situações nas quais você teve algum tipo de contato com a disciplina dentro do colégio? Se houver, o que acho desse momento?

4-Você acha que a música vai continuar na escola?

- a- Se sim, o quê você espera desta disciplina?
- b- Se não, justifique.

5-Gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE 13

PROJETO: OFICINAS ABERTAS DE MÚSICA
ANO 2010
COLÉGIO PALLOTTI
PROFESSORA RESPONSÁVEL: CARLA LOPARDO

OBJETIVO

Oferecer à comunidade tempos e espaços de aprendizagem e manifestação musical.

JUSTIFICATIVA

Ao considerar a música como elemento da formação integral das crianças, entende-se ser fundamental sua presença no Colégio Pallotti através da realização desse projeto. Dessa forma, a música poderá assumir contornos de aglutinamento social, desenvolvimento cultural e ambiente educativo.

METAS

- Formação de um grupo instrumental permanente de flauta-doce
- Formação de um grupo coral permanente

DESENVOLVIMENTO

	Foco	Objetivo	Metodologia
GRUPO DE FLAUTAS	Oficinas de iniciação a flauta doce e criação de um grupo de flautas e pequena percussão para crianças e adolescentes	<ul style="list-style-type: none">- Criar um espaço de prática instrumental na qual se desenvolvam atividades lúdico-musicais com o fim de incentivar as habilidades e destrezas musicais de cada aluno.- Interpretar obras de diversos níveis de dificuldade, combinando duas, três e até quatro vozes melódicas com instrumentos de percussão	<ul style="list-style-type: none">- Método intuitivo de iniciação a flauta doce através da audição/imitação- Utilização de escrita musical alternativa como auxílio para arranjos coletivos- Método Videla-Ackocshky- Atividades que coloquem o grupo em contato com músicos e compositores
CORAL INFANTIL	Coro para crianças.	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer através da prática vocal canções próprias e de outras culturas desenvolvendo o aspecto integrador do canto.- Incentivar o canto grupal como um recurso para o desenvolvimento da autoestima e valorização de suas produções e dos demais.	<ul style="list-style-type: none">- Método gradual de iniciação ao canto uníssono.- Desenvolvimento do canto entonado aplicado ao canto a duas vozes, cânon e quodlibet.- Método Kodaly- Método Wards (fononímia)

FUNCIONAMENTO

Por não se tratar de um curso, as Oficinas musicais disporão de um encontro semanal oferecidos em turno inverso ao que as crianças e adolescentes frequentarão a escola.

Os encontros terão em média 1 hora de duração, podendo ser maiores de acordo com a necessidade.

As turmas terão no máximo 15 participantes devido ao perfil das atividades e pela viabilidade didática do ensino das técnicas específicas de cada Oficina.

CUSTOS

O custo por mês é de R\$ 30 por aluno para qualquer uma das oficinas.

RECURSOS MATERIAIS

A escola conta com uma sala, um reproduzidor de CD, um violão e um teclado próprios, além disso, diversos instrumentos de percussão e 10 flautas doces oferecidos pela professora responsável das oficinas.

Cada criança poderá usufruir desses materiais, mas será necessária a compra de uma flauta doce por conta dos alunos que decidam realizar as aulas em forma permanente, para melhorar e completar a prática instrumental nas suas casas.

AVALIAÇÃO

O desenvolvimento do projeto será acompanhado por um processo contínuo de avaliação. Na prática, serão organizados encontros de avaliação mensais e semanais. Além disso, os participantes das atividades serão estimulados a opinar, sugerir e contribuir no processo de aprendizagem e na organização dos encontros e atividades e na preparação das eventuais apresentações.

Porto Alegre, 28 de Abril de 2010

PROJETO OFICINAS DE TECLADO E FLAUTA DOCE

1. Dados de Identificação

- 1.1 Professores executores: **Profª Carla Lopardo**
- 1.2 Foco: Ensino musical individual/grupal com modalidade de oficina de iniciação á pratica instrumental em conjunto.
- 1.3 Destinatários: alunos do Colégio Vicente Pallotti (a partir dos 7 anos)
- 1.4 Período de execução: ano 2011

2. Justificativa

- Criar um espaço de prática instrumental na qual se desenvolvam atividades lúdico-musicais com o fim de incentivar as habilidades e destrezas musicais de cada aluno, com foco no aprendizado de um instrumento musical (flauta doce ou teclado) e sua técnica específica.

3. Objetivos

- Interpretar obras de diversos níveis de dificuldade, combinando diferentes estilos em forma gradual e progressiva, de acordo as possibilidades e características de cada aluno.

4. Metodologia e recursos

- Método intuitivo de iniciação á pratica instrumental através da audição/imitação.
- Utilização de escrita musical alternativa como auxilio para arranjos coletivos.
- Método Videla-Ackoshky para flauta doce, método Suzuki para teclado y método Orff aplicado ao conjunto instrumental.

5. Avaliação

- Formativa e de processo.

6. Instrumentos

- Observação participativa e observação indireta.

PROJETO CORAL PALOTINO

1. Dados de Identificação

- 1.1 Professores executores: **Profª Carla Lopardo**
- 1.2 Foco: Criação de um coral infanto-juvenil
- 1.3 Destinatários: alunos do Colégio Vicente Pallotti (todos os níveis de ensino)
- 1.4 Período de execução: ano 2011

2. Justificativa

- Cantar é uma habilidade que envolve tanto um processo físico de coordenação motora como um processo psicológico de percepção auditiva e memória. A canção converte-se no recurso mais acessível da aprendizagem musical, sendo necessário aprender a utilizar a voz e desenvolvê-la adequadamente para que se converta num autêntico meio de expressão. A finalidade educativo-social deste grupo estará centrada nas atividades corais que cultivam o prazer pelo canto através de experiências recreativas nas quais os alunos se sintam participantes ativos.

3. Objetivo

- Desenvolver no participante a confiança em si mesmo ao cantar, adquirindo a técnica necessária para o uso adequado da voz, valorando a própria produção vocal e a dos outros.
- Criar um ambiente propício para as práticas grupais aonde cada aluno possa envolver-se progressivamente nesta atividade focando na entonação correta, numa respiração adequada e procurando sempre a emissão expressiva da voz.

4. Metodologia e recursos

- Aulas práticas com desenvolvimento de atividades que compreendem diferentes momentos: aquecimento corporal, vocal e exercícios de vocalização, aprendizagem das canções (letra, ritmo, melodia), trabalho por grupos de vozes, montagem das peças visando na expressão artística (dinâmica e comunicação).

5. Conteúdos

- Cada ensaio é concebido como um momento de ensino-aprendizagem musical:
 - técnica vocal, postura, coordenação motora, percepção auditiva e memória.
 - canções de gêneros, estilos e temáticas diferentes.
 - sonorizações (improvisação e criação de efeitos vocais/corporais ou arranjos com frases da canção) como introdução á peça.
 - partes de uma canção: noção de frase, estrofe, refrão, introdução, etc.
 - canto ao uníssono, divissi, canto a duas e três vozes, cânone, quodlibet.

5. Avaliação

- Formativa e de processo.

6. Instrumentos

- Observação participativa e observação indireta

APÊNDICE 16

**PROJETO PARA COMPRA DE MATERIAIS EDUCAÇÃO MUSICAL
ANO 2011
PROFESSORA RESPONSÁVEL: CARLA LOPARDO**

OBJETIVO

Oferecer à comunidade educativa tempos e espaços de aprendizagem e manifestação musical através de aulas curriculares de Educação Musical (desde a Educação Infantil até o 4º ano do Ensino Fundamental) e Oficinas de Música (desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio).

JUSTIFICATIVA

Ao considerar a música como elemento da formação integral das crianças, entende-se ser fundamental sua presença no Instituto Vicente Pallotti através da realização desse projeto. Dessa forma, a música poderá assumir contornos de aglutinamento social, desenvolvimento cultural e ambiente educativo.

METAS

- Formação de grupos instrumentais de percussão³³. Aquisição de um xilofone e um metalofone para completar assim o Instrumental Orff básico.
- Adaptação da sala de música para o desenvolvimento das aulas interativas de educação musical na Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

MATERIAIS SOLICITADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Sala de música:

- arquibancadas (substituindo as cadeiras e mesas)
- tapete (1) ou tatame
- caixa (1) para guardar e transportar instrumentos

Grupo de instrumentos: (lista de preços em anexo de xilofones e metalofones no mercado)



³³ Todos os instrumentos de percussão são de uso comum às aulas de educ. musical e oficinas de música, sendo todos eles oferecidos pela professora responsável da área.

APÊNDICE 17

Plano de Estudos

1. Dados de Identificação

- Professores executores: Carla Lopardo, Renan Mion e Rosalina Silva.
- Área: Arte.
- Disciplina: Artes, Música e Teatro.
- Série/Ano/Turma: Ensino Fundamental (6ª a 8ª).
- Período de execução: Ano letivo 2012.

2. Competências da Escola

- Tornar significativo na vida das pessoas o servir, o amor ao próximo, ser responsável pela promoção do bem e difundir a justiça e a esperança por um mundo melhor.
- Promover o desenvolvimento das potencialidades do educando, visando à autorrealização, a sua preparação para o trabalho e ao exercício consciente da cidadania.
- Propiciar situações que oportunizem a transformação e a mudança de comportamento, tendo o educando como centro de todo o processo, assegurando-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

3. Competências da Área

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

4. Habilidades (objetivos) da Disciplina

4.1. Teatro

- Compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica;
- Compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral;
- Improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral;
- Empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro; conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os

aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea;

- Conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais;
- Acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção;
- Estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola;
- Conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro;
- Reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social.

4.2. Música

- Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.
- Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas de diferentes estilos e épocas.
- .Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.
- Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.
- Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.).
- Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo interrelações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.
- Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores.
- Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.
- Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica.
- Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo).
- Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho.

4.3. Arte

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos, variados em artes visuais, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;

- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos, nos espaços da escola e fora dela, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

5. Unidades Temáticas Específicas (conteúdos) da Disciplina

5.1. Teatro

Teatro como comunicação e produção coletiva.

- Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática.
- Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral.
- Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: atuentes/papéis, atores/personagens, estruturas dramatúrgicas/peça, roteiro/enredo, cenário/locação (definido pela organização de objetos de cena, ou ainda pelo jogo de cena dos atuentes).
- Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura (de gestos e gestualidades próprias de indivíduos ou comunidades; de espaços, ambientes, arquiteturas; de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas).
- Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como: maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros.
- Experimentação de construção de roteiros/cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos.
- Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos, favorecendo o processo intergrupal e com outros grupos da escola ou da comunidade.
- Pesquisa e otimização dos recursos próprios para a atividade teatral disponíveis na própria escola e na comunidade.

Teatro como apreciação.

- Reconhecimento e identificação da interdependência dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena: a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização.
- Reconhecimento da relação teatral: atuentes e público (palco/plateia) como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas.
- Exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas de colegas, por meio de formulações verbais e escritas.

Teatro como produto histórico-cultural.

- Compreensão do teatro como atividade que favorece a identificação com outras realidades socioculturais.
- Compreensão e pesquisa dos diferentes momentos da história do teatro, dos autores de teatro (dramaturgos), dos estilos, dos encenadores, cenógrafos.
- Interação e reconhecimento da diversidade cultural (diferentes crenças, diferentes hábitos, diferentes narrativas, diferentes visualidades) presentes no teatro de diferentes culturas.
- Compreensão e distinção das diferentes formas de construção das narrativas e estilos: tragédia, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico.
- Compreensão e análise de formas teatrais regionais, nacionais e internacionais, esclarecendo suas tradições, características e modos de construção.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e identificação das estruturas, dos personagens, do conflito, dos estilos e dos gêneros teatrais.
- Frequentação e pesquisa do movimento teatral na comunidade, na cidade, no estado, no país e internacional, para observar o trabalho de atores, diretores, grupos regionais e a crítica de espetáculos.
- Consulta e levantamentos em centros de documentação, arquivos multimídias, acervos e em bancos de textos dramáticos sobre o teatro local, nacional e sobre a dramaturgia universal.

5.2. Música

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

- Linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.)
- Improvisação, composição e interpretação de ritmos, melodias, canções.
- Percepção auditiva e memória musical
- Audição, experimentação, escolha e exploração de sons.
- Instrumentos, voz, materiais sonoros diversos, o corpo como instrumento.

Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

- Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas do cotidiano, jingles, trilha sonora, outros.
- Músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural.

- Obras e estilos musicais de distintas culturas.
 - Funções da música no cotidiano.
- Compreensão da Música como produto cultural e histórico.*
- Hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.
 - A música que o aluno consome, o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação do gosto, a cultura das mídias.
 - Funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de jingles para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.

5.3. Arte

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos da composição artística;
- técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vida, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional:
- produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade:
 - produtores de arte
 - produções e suas formas de documentação
 - preservação e divulgação em culturas
 - momentos históricos

6. Estratégias de Ação (metodologia)

6.1. Teatro

- Procedimentos:
 - Explanação verbal;
 - Exemplificação através da apresentação de cenas;
 - Apreciação de espetáculos teatrais;
 - Seminário e debate.
- Técnicas e recursos:
 - Jogos teatrais;
 - Projeção de imagens;
 - Exibição de vídeos históricos da expressão teatral;
 - Improvisação teatral;
 - Leitura dramática;
 - Apresentação utilizando recursos cênicos (palco, iluminação, sonoplastia, figurino, maquiagem, etc.).

6.2. Música

- Procedimentos:
 - Escuta ativa (reconhecimento, discriminação e associação de sons, instrumentos, músicas, etc.)
 - Exploração sonora (com objetos, instrumental, vocal e corporal)
 - Desenvolvimento do imaginário e a expressão musical a través dos processos de improvisação, composição e interpretação.
 - Contextualização (histórica-cultural-geográfica) das diversas manifestações musicais.
- Técnicas e recursos:
 - Instrumental Orff
 - Jogos didático-musicais
 - Cd's, vídeos de apresentações musicais, videoclipes, web, filmes, etc.
 - Concertos, apresentações musicais ao vivo.

6.3. Arte

- Procedimentos:
 - aulas expositivas e dialogadas;
 - pesquisa
 - trabalhos individuais, em duplas e grupos;
- Técnicas e recursos:
 - leitura e releitura de imagens;
 - vídeos;

- informática;
- fotografias;
- material de desenho, pintura recorte e colagem.

7. Avaliação

7.1. Teatro

- Critérios:
 - Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz.
 - Estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para a sua estruturação.
 - Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero.
 - Identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos.
- Instrumentos:
 - Prova trimestral;
 - Trabalho individual e/ou coletivo;
 - Apresentação de improvisação cênica e dramática;
 - Apresentação de esquete teatral com foco no tema relativo ao trimestre em vigência;
 - Projeto de pesquisa baseado no período da história do teatro estudado.

7.2. Música

Critérios:

- Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.
- Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.
- Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos.
- Reconhecer e comparar — por meio da percepção sonora — composições quanto aos elementos da linguagem musical.
- Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural.

Instrumentos:

- Fichas de avaliação
- Trabalhos individuais ou grupais (atividades em aula)
- Avaliação da performance vocal e instrumental
- Exercícios auditivos (escritos e/ou orais)
- Observação direta (preenchimento de grelhas de observação e avaliação)
- Participação nas apresentações do Colégio.

7.3. Arte

Critérios:

- participação nas aulas;
- colaboração nos trabalhos de grupo;
- apresentação dos trabalhos de acordo com a proposta;
- apresentação estética;
- pontualidade.

Instrumentos:

- observação através de registro;
- o trabalho do aluno;
- teste.

8. Referencial Bibliográfico

8.1. Teatro

- COELHO, Paulo; O Teatro na Educação; ed. Forense-Universitária; Rio de Janeiro, 1986.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

- REVERBEL, Olga; Teatro na Sala de Aula; Livraria José Olympio Editora, 2ª edição; Rio de Janeiro, 1979.
- SIMONATI, Alice Fagnani; Teatrando – Aplicação do teatro na escola com uma abordagem psicopedagógica; ed. Elementar; São Paulo, 2001.
- SPOLIN, Viola; O Jogo Teatral no Livro do Diretor; ed. Perspectiva, 1ª edição; São Paulo, 2001.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e; Metodologia do Ensino da Arte; ed. Cortez, 2ª edição; São Paulo, 1999.
- PILLAR, Analice Dutra; A Educação do Olhar no Ensino das Artes; ed. Mediação, 2ª edição; Porto Alegre, 2001.
- ICLE, Gilberto; Teatro e construção do conhecimento; ed. Mercado Aberto; Porto Alegre, 2002.
- SPOLIN, Viola; Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin; trad. de Ingrid Dormien Kaudela; ed. Perspectiva, 2ª edição; São Paulo, 2006.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz; Metodologia do ensino do teatro; ed. Papyrus; Campinas – SP, 2001.
- NOVELLY, Maria C.; Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula; trad. Fabiano Antonio de Oliveira; ed. Papyrus; Campinas – SP, 1994.

8.2. Música

- BASTIAN, HANS. Música na escola - a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Ed. Paulinas, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997a. v. 6: Arte
- BRITO, T. A. de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papyrus. 2003.
- SOUZA, J. V. Aprender e ensinar música no cotidiano, Ed. Sulina, 2009.
- SOUZA, J. V. (Org.); HENTSCHKE, L. (Org.) . Avaliação em Música: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUZA, J. V.; MATEIRO, T. (Org.) Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008
- SOUZA, J. V. (Org.) Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: CORAG, 2000.
- SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

8.3. Arte

- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.
- MEIRA, B. Projeto Radix: Arte. São Paulo: Scipione, 2009.

APÊNDICE 18

PLANO DE ESTUDO

9. Dados de Identificação

- Professores executores: **Prof^a. Carla Lopardo**
- Área: **Arte.**
- Disciplina: **Laboratórios de Música**
- Série/Ano/Turma: **1º 2º 3º ano do Ensino Médio**
- Período de execução: **ano letivo 2012**

10. Competências da Escola

- Tornar significativo na vida das pessoas o servir, o amor ao próximo, ser responsável pela promoção do bem e difundir a justiça e a esperança por um mundo melhor.
- Promover o desenvolvimento das potencialidades do educando, visando à autorrealização, a sua preparação para o trabalho e ao exercício consciente da cidadania.
- Propiciar situações que oportunizem a transformação e a mudança de comportamento, tendo o educando como centro de todo o processo, assegurando-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

11. Competências da Área

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

12. Habilidades (objetivos) da Disciplina:

- Oferecer aos jovens, a oportunidade de lidar com a música em seus aspectos rítmico, melódico, harmônicos, formais e expressivo, através da execução de instrumentos tradicionais, da voz e de meios eletrônicos e eletroacústicos em interação com atividades de criação de audiovisuais.
- Propiciar a audição ativa de diferentes gêneros musicais, de diferentes épocas e estilos, valorizando as criações musicais tradicionais e atuais (locais, regionais, nacionais e internacionais), ampliando o conhecimento musical

dos jovens, para que possam apropriar-se da música como bem cultural significativo para sua formação e fruição.

- Criar grupos musicais instrumentais, vocais e/ou utilização de meios eletrônicos para execução de músicas especialmente criadas e/ou arranjadas pelos alunos.
- Criar trilhas sonoras para diferentes manifestações artísticas e/ou audiovisuais.

13. Unidades Temáticas Específicas (conteúdos) da Disciplina

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

- Linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.)
Improvisação, composição e interpretação de ritmos, melodias, canções.
Percepção auditiva e memória musical.
Audição, experimentação, escolha e exploração de sons.
Instrumentos, voz, materiais sonoros diversos, o corpo como instrumento.

Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

- Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas do cotidiano, jingles, trilha sonora, outros.
- Músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural.
- Obras e estilos musicais de distintas culturas.
- Funções da música no cotidiano.

Compreensão da Música como produto cultural e histórico.

- Hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.
- A música que o aluno consome e o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação do gosto, a cultura das mídias.
- Funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de jingles para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.

6. Estratégias de Ação (metodologia)

Procedimentos

- Exploração, produção e reprodução de sons.
- Análise dos diferentes gêneros musicais.
- Interpretação vocal/instrumental de canções.
- Improvisações.
- Análise, observação, comparação, criação musical.
- Apresentações grupais e/ou individuais. Crítica e discussão.

Técnicas e recursos:

- Escuta ativa
- Arranjos musicais, remixado e reciclagem sonoro.
- Cd's, vídeos de apresentações musicais, videoclipes, web, filmes.

7. Avaliação

Critérios:

- Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.
- Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.

Instrumentos:

- Trabalhos e atividades em aula (individuais e grupais)
- Avaliação do desempenho vocal/instrumental
- Observação direta (preenchimento de grelhas de observação e avaliação)
- Participação nas apresentações do colégio: Show de Talentos e festas tradicionais da comunidade educativa.

8. Referencial Bibliográfico

- BASTIAN, HANS. Música na escola - a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Ed. Paulinas, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997a. v. 6: Arte
- BRITO, T. A. de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papyrus. 2003.
- SOUZA, J. V. Aprender e ensinar música no cotidiano, Ed. Sulina, 2009.
- SOUZA, J. V. (Org.); HENTSCHKE, L. (Org.) . Avaliação em Música: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUZA, J. V.; MATEIRO, T. (Org.) Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008
- SOUZA, J. V. (Org.) Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: CORAG, 2000.
- SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

PLANO DE ESTUDO

1. Dados de Identificação

- 1.1 Professor executor: **Prof. Carla Lopardo**
- 1.2 Disciplina: **Educação Musical**
- 1.3 Série/Ano/Turma: **alunos de Educação Infantil (TB, TA, G2 e G3)**
- 1.4 Período de execução: **ano letivo 2012**

2. Competências da Escola

Na Educação Infantil a música tem um papel preponderante na fase do desenvolvimento expressivo da criança, nas formas de produção vocal, instrumental e corporal, prestigiando o valor da cultura musical familiar e social como elementos geradores do saber musical do aluno. A escola terá a função de oferecer e construir um espaço para o desenvolvimento dessas destrezas e habilidades musicais que ajudarão ao crescimento integral da criança, compreendendo as diferentes formas de expressão, descobrindo as próprias capacidades criativas e promovendo o respeito pelas produções musicais próprias e dos outros.

3. Competências do Curso ou Disciplina

A finalidade da Educação musical na Escola Infantil é desenvolver as seguintes competências musicais:

- competências de discriminação auditiva
 - competências vocais e instrumentais
 - competências criativas e de experimentação
 - competências transversais
 - o pensamento musical

4. Habilidades (objetivos) da Disciplina

PERCEPÇÃO SONORA E MUSICAL

- explorar e identificar os elementos básicos da música,
- identificar auditivamente características rítmicas, melódicas, harmônicas e formais,
- identificar auditivamente e visualmente instrumentos musicais,
- utilizar vocabulário e simbologias apropriadas.

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO

- cantar sozinha e em grupo, canções e melodias,
- tocar instrumentos, convencionais ou não, sozinha e em grupo,
- comentar audições de acordo com os conceitos adquiridos,
- interpretar obras musicais que interliguem diferentes formas de arte;
- apresentar e interpretar publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais.

CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

- explorar e organizar tipos de materiais sonoros para expressar ideias, sentimentos e atmosferas,
- explorar ideias sonoras e musicais partindo de estímulos e temáticas,
- improvisar e criar pequenas composições e acompanhamentos,
- aplicar conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, o corpo e os instrumentos.

CULTURAS MUSICAIS

- Reconhecer a música como parte do cotidiano e as funções que desempenha;
- Identificar estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos;

5. Unidades Temáticas Específicas (conteúdos) da Disciplina

ESCUITA MUSICAL E EXPRESSÃO CORPORAL: Escuta, corpo, emoção, movimento e espaço. **Conteúdos:** Preparação auditiva e corporal; Escuta musical sensível; Atitudes ligadas à Escuta; Trabalho do imaginário, da sensibilidade e da

criatividade; Consciência corporal e espacial; Pesquisa do movimento e da locomoção; Improvisação corporal; Percepção da forma e de elementos estruturais da música; Atividades de integração com outras linguagens artísticas. PRÁTICAS MUSICAIS: Experimentação, produção e criação com sons. **Conteúdos:** improvisação e sonorização; Escuta dos sons do mundo e do silêncio; Pesquisa sonora (vozes, instrumentos, fontes sonoras); Criação e composição com sons; Escrita musical simbólica; Sonorização de textos, histórias e imagens; Improvisação vocal e instrumental.

6. Estratégias de Ação (metodologia)

6.1 Procedimentos, Técnicas e Recursos

VOZ: Aspectos essenciais da voz.

Dizer rimas e lengalengas

Entoar rimas e lengalengas

Cantar canções

Reproduzir pequenas melodias

Experimentar sons vocais

CORPO: Movimento, dança e percussão corporal.

Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas.

Acompanhar canções com gestos e percussão corporal.

Movimentar-se livremente a partir de sons vocais e instrumentais, melodias e canções, gravações.

Associar movimentos a:

pulsação, andamento, dinâmica;

acentuação, divisão binária/ternária, dinâmica;

fazer variações bruscas de andamento;

fazer variações graduais de andamento e intensidade;

participar em coreografias elementares.

INSTRUMENTOS

Instrumentos didáticos e construídos pela criança

Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos: modos de produção dos sons (sacudir, percutir, raspar, etc.)

Classificar os instrumentos musicais por famílias: cordas, sopros, percussão

AUDIÇÃO: Promover o desenvolvimento auditivo

Identificar sons isolados do meio próximo e da natureza.

Identificar ambientes/texturas sonoras do meio próximo e da natureza.

Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de lengalengas, canções, melodias e danças, percussão, instrumentos, voz, movimento.

Reproduzir com a voz ou com instrumentos sons isolados, motivos, frases, canções e melodias.

Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo timbre, duração, intensidade, altura, localização.

Dialogar sobre meio ambiente sonoro, produções próprias e do grupo, encontros com músicos, orquestras, bandas, etc.

EXPRESSÃO E CRIAÇÃO

Participar em danças de roda, de fila, tradicionais, infantis.

Utilizar diferentes maneiras de produzir sons com a voz, com objetos, com instrumentos musicais, com aparelhos eletroacústicos.

Inventar texturas/ambientes sonoros.

Utilizar texturas/ambientes sonoros em canções, danças, histórias, dramatizações.

7. Avaliação: formativa e de processo.

7.1 Critérios: Se avaliará, se a criança ao longo das atividades,

Voz:

- utiliza a sua voz com controlo
- reconhece partes de uma canção
- canta com sentido de pulsação
- canta sozinha e em grupo
- memoriza canções;
- relaciona os sons e os símbolos que os representam;
- identifica canções do seu quotidiano

Instrumentos:

- utiliza diferentes modos de ação em instrumentos da pequena percussão;
- interpreta canções e acompanha instrumentalmente aplicando as noções trabalhadas;
- classifica os instrumentos em famílias, reconhece auditivamente e identifica.

Expressão e criação:

- reconhece os diferentes parâmetros musicais em situações musicais diversificadas;
- seleciona instrumentos para criar sons e texturas;
- compõe pequenas músicas para descrever determinadas pinturas, histórias ou idéias.

7.2 Instrumentos: observação direta, fichas de audição, construção de histórias musicais em desenhos, fotocópias com atividades de aplicação musical, entre outros.

8. Referencial Bibliográfico

BASTIAN, HANS. Música na escola - a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Ed. Paulinas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997a. v. 6: Arte

BRITO, T. A. de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papirus. 2003.

SOUZA, J. V. Aprender e ensinar música no cotidiano, Ed. Sulina, 2009.

SOUZA, J. V. (Org.); HENTSCHKE, L. (Org.) . Avaliação em Música: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, J. V.; MATEIRO, T.; BEN, L. D. ; OLIVEIRA, A. J. . O que faz a música na escola? Concepções de professores do ensino fundamental. , 2002.

SOUZA, J. V.; MATEIRO, T. (Org.) Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008

SOUZA, J. V. (Org.) Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: CORAG, 2000.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

Sites de consulta:

http://www.fcg.pa.gov.br/musica_escola.php

<http://www.recursoonline.org>

<http://www.abemeduacaomusical.org.br>

<http://artenaescola.org.br/midiateca2/planeje.php>

<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm?ai=2>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21736>

<http://www.meloteca.com/aec-planificacao-actividades.htm>

APÊNDICE 20

PLANO DE ESTUDO

1. Dados de Identificação

- 1.1 Professor executor: **Prof. Carla Lopardo**
- 1.2 Disciplina: **Educação Musical**
- 1.3 Série/Ano/Turma: **alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**
- 1.4 Período de execução: **ano letivo 2012**

2. Competências da Escola

- Garantir as condições de trabalho que permitam e apoiem o desenvolvimento curricular da música tendo em conta necessidades de espaço, tempo e materiais.
- Oferecer aos alunos situações de interpretação vocal e instrumental do repertório musical de diversas épocas, estilos e procedências.
- Oferecer aos alunos os meios para a expressão criativa das suas capacidades artísticas, nos diferentes níveis de ensino-aprendizagem da música.
- Proporcionar experiências diretas como o mundo musical através de concertos, recitais, apresentações, passeios didáticos, etc.
- Criar situações que brindem aos alunos a possibilidade de opinar sobre as diversas produções musicais e estimular a construção da sua fundamentação crítica.

3. Competências da Disciplina

A Educação Musical, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, se organizará a partir dos seguintes princípios orientadores:

- Desenvolver competências de discriminação auditiva abrangendo diferentes códigos, convenções e terminologias existentes nos mundos da música;
- Desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente;
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do saber;
- Desenvolver o pensamento musical.

A Educação Musical possibilita, a partir destes princípios, desenvolver nas crianças determinadas destrezas, habilidades e capacidades que ajudarão ao crescimento integral da pessoa, compreendendo as diferentes formas de expressão, descobrindo as próprias capacidades criativas e promovendo o respeito pelas produções artísticas próprias e dos outros, continuando com as aprendizagens realizadas nos anos anteriores.

4. Habilidades (objetivos) da Disciplina

Percepção sonora e musical

- Explorar e identificar os elementos básicos da música;
- Identificar auditivamente características rítmicas, melódicas, harmônicas e formais;
- Identificar auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais;
- Ler e escrever notação não convencional;
- Utilizar o vocabulário musical para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e gêneros similares.

Interpretação e Comunicação

- Cantar individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e “imagens” musicais;
- Tocar instrumentos acústicos e eletrônicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada;
- Comentar audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;
- Interpretar obras musicais que interliguem diferentes formas de arte;
- Apresentar e interpretar publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais.

Criação e Experimentação

- Explorar e organizar diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinadas idéias, sentimentos e atmosferas utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação;
- Explorar idéias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;
- Inventar, criar pequenas composições e acompanhamentos;
- Aplicar conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, eletrônicos, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical;

Culturas musicais nos contextos

- Reconhecer a música como parte do cotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;
- Identificar estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem;
- Recolher informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.

5. Unidades Temáticas Específicas (conteúdos) da Disciplina

I- MODOS DE EXPRESSÃO MUSICAL

- Interpretação vocal
- Interpretação instrumental
- Execução concertada

II- LINGUAGEM MUSICAL E OBRA MUSICAL

- Ritmo e métrica
- Melodia
- Forma
- Textura
- Caráter
- Tipo

III- PARÁMETROS DO SOM

- O som
- Timbre
- Intensidade
- Duração
- Altura
- Inter-relações dos parâmetros do som

IV- CONTEXTUALIZAÇÃO

- Contexto histórico-cultural
- Linguagens musicais do mundo

6. Estratégias de Ação (metodologia)

6.1 Procedimentos, Técnicas e Recursos

Prática Vocal - A voz, o canto, as práticas corais

- utilização da voz para produzir diferentes efeitos sonoros;
- interpretação de canções com gêneros, estilos e temáticas diferentes;
- interpretação de canções em diferentes tonalidades, modos e outras organizações sonoras;

- compreensão do papel do silêncio na música;

Prática instrumental - A música e os instrumentos

- manipulação e utilização de diferentes modos de produzir sons com os instrumentos (percutir, bater, sacudir, esfregar, etc.);
- audição e a interpretação de diferentes músicas;
- classificação de instrumentos por grupos de famílias, reconhecendo auditivamente e identificando-os;
- acompanhamento rítmico-melódico de melodias e canções;
- apresentação pública do trabalho realizado

Histórias com Música - Percepção e expressão musical

- escuta musical ativa incluindo percepção e expressão;
- utilização de sons de modo mais estruturado e expressivo;
- exploração e combinação de diferentes tipos de instrumentos para produzir determinados efeitos;
- manipulação dos símbolos, convencionais e não convencionais, como suporte ao desenvolvimento das idéias musicais;
- gravação das interpretações e composições para análise, discussão e avaliação utilizando vocabulário apropriado;
- apresentação pública, na escola e/ou comunidade, do trabalho realizado.

7. Avaliação: formativa e de processo.

7.1 Critérios

Se avaliará, se a criança ao longo das atividades,

Prática Vocal - A voz, o canto, as práticas corais

- utiliza a sua voz com controlo e afinadamente;
- reconhece as dimensões de uma frase musical;
- canta com sentido de pulsação e controlo rítmico e melódico
- canta sozinha e em grupo com expressão;
- memoriza frases musicais e canções;
- relaciona os sons e os símbolos que os representam;
- identifica canções de diferentes estilos e culturas musicais.

Prática instrumental - A música e os instrumentos

- utiliza técnicas instrumentais simples em instrumentos da pequena percussão e outros;
- interpreta diferentes tipos de música e acompanha instrumentalmente canções e melodias;
- classifica os instrumentos em famílias, reconhece auditivamente e identifica.
- conhece instrumentos e repertório tradicional de diferentes zonas do país.

Histórias com Música - Percepção e expressão musical

- identifica características descritivas na música e em outras formas de arte;
- reconhece como é que os diferentes parâmetros musicais são utilizados e combinados para a descrição de situações diversificadas;
- seleciona instrumentos para criar sons e texturas diferenciadas;
- compõe e interpreta música, em grupos de dimensão variável, para descrever determinadas pinturas, histórias ou idéias.

7.2 Instrumentos: Observação direta, fichas de avaliação, pequenos testes com atividades musicais, jogos de aplicação didático-musicais, trabalhos com atividades de aplicação em fotocópias no caderno, entre outros.

8. Referencial Bibliográfico

- BASTIAN, HANS. Música na escola - a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Ed. Paulinas, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997a. v. 6: Arte
- BRITO, T. A. de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Org.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas. Papirus. 2003.

SOUZA, J. V. Aprender e ensinar música no cotidiano, Ed. Sulina, 2009.
SOUZA, J. V. (Org.); HENTSCHKE, L. (Org.) . Avaliação em Música: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2003.
SOUZA, J. V.; MATEIRO, T.; BEN, L. D. ; OLIVEIRA, A. J. . O que faz a música na escola? Concepções de professores do ensino fundamental. , 2002.
SOUZA, J. V.; MATEIRO, T. (Org.) Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008
SOUZA, J. V. (Org.) Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: CORAG, 2000.
SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

Sites de consulta:

http://www.fcg.pa.gov.br/musica_escola.php

<http://www.recursosonline.org>

<http://www.abemeducacaomusical.org.br>

<http://artenaescola.org.br/midiateca2/planeje.php>

<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm?ai=2>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21736>

<http://www.meloteca.com/aec-planificacao-actividades.htm>

APÊNDICE 21

PROJETO 3º TRIMESTRE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nome ou título do projeto: **MÚSICA E TECNOLOGIA**

Dados de identificação:

Data da execução: **20 de setembro a 16 de dezembro**

Local: **Colégio Vicente Pallotti**

Horário: **TM e TT**

Público alvo: **7º e 8º séries**

Responsáveis pela elaboração e execução do projeto: **Profa. Carla Lopardo**

Justificativa: O pensamento artístico-musical, nas suas múltiplas vertentes, implica a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos. É através desta perspectiva relacional e integradora que os problemas e situações musicais são abordados e vividos. São diversos os instrumentos e as técnicas, as formas e as metodologias que se entrecruzam na prática musical. Partindo da observação e questionamento da realidade, com base nas questões emergentes do cotidiano e nas histórias individuais, procura-se fomentar uma cultura de participação através de projetos de natureza interdisciplinar.

Competências: O aluno

- Compreende as relações entre a música, as outras artes e áreas do conhecimento atendendo à perspectiva sócio-histórica, sóciotécnica e cultural.
- Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, eletrônicos, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical.

Habilidades:

O aluno:

- utiliza e explora as transformações nos instrumentos musicais ao longo do tempo e em diferentes culturas musicais.
- inventa e/ou constrói diferentes fontes sonoras e musicais através de pesquisas sobre os instrumentos musicais eletrônicos, eletroacústicos, etc..
- utiliza diferentes tipos de tecnologias e software (acústicas e eletroacústicas) associados à música.
- manipula, grava e produz materiais em suporte áudio, vídeo, multimídia.

Estratégias de ação:

- utilizar as tecnologias da informação e comunicação: os diferentes programas educativos e formativos relacionados com a criação, edição, gravação, notação e tratamento do som, assim como os recursos da rede da Internet, instrumentos que serão utilizados nos trabalhos de pesquisas musicais desenvolvidos por grupos em cada turma.
- realizar uma experiência direta na “Exposição interativa Música, Ciência e Tecnologia” atividade promovida pelo Museu da UFRGS em parceria com o Centro de Música Eletrônica do IA/UFRGS.
- experimentar com diferentes fontes de produção sonora eletrônica utilizando a criatividade: compor pequenas melodias e ritmos com instrumentos musicais do cotidiano (guitarra, teclado, bateria elétrica, baixo, outros)
- realizar experiências de investigação, exploração e aplicação de softwares educativo-musicais desenvolvendo atividades de criação de pequenas peças musicais através do uso da tecnologia.

Recursos:

Materiais: instrumentos musicais eletrônicos, CD's, laboratório de informática, materiais didáticos (livros com imagens, fotos, periódicos, jornais específicos da área)

Software: ENCORE, SOUND FORGE e outros.

Jogos multimídia: GUITAR HERO

Sites e programas interativos.

Humanos: professora responsável da área, equipe diretiva e assistente de laboratório.

Avaliação: formativa ao longo dos processos de ensino-aprendizagem.

- trabalhos de pesquisa grupal
- fichas de aplicação a realizar no caderno individualmente
- relatório da saída didática á “Exposição interativa Música, Ciência e Tecnologia”

Anexos: se anexam os dados referidos á saída didática.

Música-Atividade especial

Exposição interativa Música, Ciência e Tecnologia, que oferece ao visitante a oportunidade de testar instrumentos para a produção de música eletrônica, permanece aberta para visitação no Museu da UFRGS até 22 de outubro. Entrada franca.

Evento: Exposi o Música, Ciência e Tecnologia, atividade promovida pelo Museu da UFRGS em parceria com o Centro de Música Eletrônica do IA/UFRGS

Visita o: até 22 de outubro, de segunda a sexta, das 9 às 18h

Local: Museu da UFRGS (Av. Osvaldo Aranha, 277 - Campus Central da UFRGS, fone 33083390)

Ingresso: Entrada franca

Informa es: Museu da UFRGS, fone 33083390, e-mail museu@museu.ufrgs.br

Até 22 de outubro acontece no Museu da UFRGS a exposi o Música, Ciência e Tecnologia, que vai mostrar a evolu o da música eletrônica, as contribui es e as inova es científicas e tecnológicas aplicadas   música. Na exposi o, o público poderá tocar instrumentos eletrônicos clássicos como o Theremin e também utilizar sistemas contemporâneos que realizam Percussão Eletrônica, Transforma o da Voz, Edi o de Partitura, Música Eletroac stica, Instrumentos Virtuais e Composi o Interativa, entre outras fun es.

A exposi o também recupera a história dos pioneiros da música eletrônica no Rio Grande do Sul e oferece um panorama da história geral da música eletrônica, além de apresentar as tecnologias digitais na área da música, programas específicos, instrumentos eletrônicos, cientistas, equipamentos e seus inventores, compositores e suas obras musicais.

O surgimento da música eletrônica inaugurou uma nova fase na intera o entre a música, a ciência e a tecnologia. Além da orquestra e dos instrumentos acústicos tradicionais, os compositores passaram a utilizar também a tecnologia eletrônica provinda das inven es científicas. Para empregar esses novos recursos no est dio e no palco passou a existir a figura do músico eletrônico, artista especializado em utilizar recursos da tecnologia dos sistemas e programas de computador para a composi o e performance musical.

Uma programa o composta por painéis e oficinas independentes de música eletrônica será oferecida ao público em geral e aos professores da rede pública e privada. Serão abordados conteúdos introdutórios acerca dos assuntos relacionados   Exposi o, buscando a aproxima o de leigos ao tema e a forma o de professores.

A curadoria da exposi o "Música, Ciência e Tecnologia"   da equipe do Museu da UFRGS e de Eloy Frtsch, professor do Departamento de Música do IA/UFRGS. A entrada para a exposi o   franca.

Divulga o: José Carlos de Azevedo - Secretaria de Comunica o do IA/UFRGS, fone 33084318, e-mail iaeven@ufrgs.br ou zecazevedo@hotmail.com. Siga o IA/UFRGS no Twitter: https://twitter.com/IA_UFRGS

APÊNDICE 22

MODELO DE AVALIAÇÃO PARA AS OFICINAS (LABORATÓRIOS) DE MÚSICA ANO 2011

AVALIAÇÃO OFICINAS DE MÚSICA

TURMA:

A tua opinião é muito importante, pois através da tua observação podemos avaliar o que foi bom e seria legal manter e o que pode mudar para melhorar e até oferecer sugestões para que a tua voz também seja escutada...

Leia com atenção as perguntas e tente responder o mais claramente possível:

1.O que achei de legal nas oficinas de música dentro da disciplina “Artes”?

.....
.....
.....

2.O que poderia mudar desta proposta?

.....
.....
.....

3.Como gostarias que a música estivesse presente na escola? De que outras formas?

.....
.....
.....

RESPOSTAS TURMA 61 (06/12/11)

Respostas correspondentes à pergunta 1:

“Achei legal a oportunidade de tocar instrumentos”

“Eu achei bem, bem bacana, pois é a única matéria que nós podemos nos abrir”

“Os instrumentos da oficina”

“O legal é tocar os instrumentos”

“Achei legal poder conhecer os nomes dos instrumentos e aprender a tocá-los”

“Eu achei legal porque é uma coisa nova”

“A oportunidade de usar instrumentos musicais que não tínhamos ideia que existisse”

“Achei legal a aula em que a turma cantou”

“A oportunidade de tocar instrumentos”

“Que nos interagimos com a música e com os vários instrumentos que existem”

“Achei legal tocar e explorar novos instrumentos”

“Todas as coisas que queremos expressar com nossos instrumentos e com nossas vozes”

“Tudo, a professora, a música, os instrumentos, tudo... a aula em si é legal”

“Legal, pois eu descobri uma arte que eu não sabia que havia dentro de mim”

“Achei muito legal e a gente também canta fazendo várias atividades”

“Eu acho muito legal e divertido e é bom para podermos aprender coisas novas”

“A única parte legal que eu gostei foi a parte que nós cantamos”

“Eu achei legal porque a gente conheceu mais os instrumentos musicais e porque a gente se diverte bastante fazendo música”

“Eu achei legal porque foi mais divertido”

“Eu sempre fui muito ligada à música, e ter aula de disciplina que gostamos é sempre gratificante, eu adorei o trabalho em grupo, as criações e as explorações dos instrumentos”

“O trabalho em grupo”

“Os instrumentos, e como podemos fazer música neles, e sempre gostei de inventar, de fazer coisas incríveis”

“Eu gostei porque a gente sempre quis ter aula de música e só este ano tivemos e muito pouco tempo. Mais neste pouco tempo, deu pra saber bastante sobre a música”

“Conhecer novos instrumentos”

“Interagir com novos instrumentos, conhecer novos instrumentos, e saber tocar”

“Eu achei legal porque é mais divertido e toco instrumentos”

Respostas correspondentes à pergunta 2:

“No outro ano ter só aula de música”
“Do jeito que está, esta perfeito só poderia ter mais encontros”
“Mais instrumentos”
“Nada”
“Nada, pois tudo é legal e divertido”
“Eu acho que não deve mudar nada”
“Mais instrumentos”
“Ano que vem poderia ter só aula de música”
“Poderia ter mais instrumentos e ter só a matéria de música”
“Na hora de escolher o instrumento que seja por ‘filas’ invés de ser por ordem alfabética”
“Poderia ter mais música do que artes”
“Que não colocassem instrumentos iguais no mesmo grupo”
“Nada, a aula é ótima assim”
“A minha opinião é que tivesse mais instrumentos”
“Acho que não podia mudar nada, aqui é muito legal e bom”
“Poderia haver novas experiências com outros músicos e instrumentos”
“Não sei”
“Eu acho que nada, porque eu gosto de tudo o que propuseram”
“Eu acho que não deve mudar nada porque foi legal assim”
“Podemos explorar melhor os instrumentos, cantar mais, poder criar mais, e ter mais instrumentos (variedades), ter mais períodos envolvendo música”
“Nada!”
“Utilizar mais os instrumentos, poder a gente tocá-los, senti-los, ou seja, entender mais deles e fazer mais”
“Eu gostaria de ter música o ano todo porque é legal e é uma matéria e disciplina que tudo mundo gosta por bastante tempo... como dois períodos”
“Eu acho que nada, pois é a primeira aula de música que eu já tive”
“Nada!”
“Ter aula de música ao invés de artes”

Respostas correspondentes à pergunta 3:

“Deixar os alunos escutarem música na aula”
“Que tivesse uma banda, como no tempo da minha mãe, das bandas marciais”
“Mais aula de música”
“Sim, uma matéria sozinha”
“Gostaria que tivesse mais períodos”
“Desse jeito está bom, a todo mundo gosta”
“Sim, tá legal”
“Os alunos poderiam ouvir música nos momentos vagos na aula e que botassem caixas de som espalhadas no pátio para que possamos ouvir melhor as músicas que às vezes botam”
“Aprendizagem com música em sala de aula”
“Com jogos ou com mais tempo. E que tivesse a banda marcial”
“Não sei. Poder escutar música no celular, nas horas vagas”
“Quase diariamente, pois a música é tão rica em sentimentos e emoções, que seria bom ter uma inclusão maior da música”
“Como já está”
“Eu gostaria que a aula de música fosse ao ar livre, por exemplo, no pátio ou na ilha”
“Eu adoro músicas coreanas de K-pap, mas acho que não deveriam se incluir todas porque iriam reclamar”
“Com outras músicas de outras épocas. Que poderíamos fazer competições de músicas, tipo, um show de talentos entre escolas”
“Nenhuma, eu canto mal, não sei tocar nada”
“Eu gostaria que tivesse o ano todo com a gente, e que fosse uma disciplina separada”
“A música deveria estar também nas outras disciplinas”
“Poderíamos ter mais períodos, ter atividades”
“Com mais períodos de aula”
“Apresentações, motivando a participar, motivar a disciplina de música, a se apresentar, procurar novos talentos da parte de música”
“Queria que estivesse mais presente. Na minha opinião tem outras formas, só aula por dois períodos já está ótimo”
“Aulas a mais e ao ar livre”
“Tendo mais períodos de música na semana, para interagirmos mais com esta maravilhosa arte”
“Não, assim como está”

RESPOSTAS TURMA 202 e 302 (06/12/11)

Respostas correspondentes à pergunta 1:

- “Foi uma novidade para a turma, deixando as aulas mais animadas”
- “Eu achei legal quando conhecemos os instrumentos musicais e os tocamos em grupos”
- “Com as oficinas musicais o aluno pode ter contato com a arte da música, tendo contato com instrumentos diferentes e descobrir se possui facilidade na música”
- “Conhecer novos instrumentos, conhecer novos estilos”
- “Aprender a utilizar novos instrumentos e trabalhar em equipe para compor músicas”
- “A dinâmica das aulas”
- “A interação entre os alunos”
- “Achei muito criativa a ideia de ter aulas de música, deveria ter a disciplina em todo o ano”

Respostas correspondentes à pergunta 2:

- “Ter música com mais de um período junto com artes”
- “Poderíamos ter mais períodos de música, aprender as notas musicais e os diferentes estilos musicais”
- “Poderia ser passado aos alunos os princípios básicos de música (teoria)”
- “Trabalhar também a voz”
- “Poderia trabalhar cada semana um estilo musical diferente para ter conhecimento de todos”
- “Tarefas mais apropriadas com os devidos instrumentos”
- “No momento nada”
- “Ela ir na história da música”

Respostas correspondentes à pergunta 3:

- “Seria legal se a escola trouxesse bandas com diferentes estilos para as aulas de música”
- “O show de talentos foi bem legal, mas precisa de algumas melhoradas. Também poderia ter apresentações de música nas mostras de trabalhos”
- “Poderia haver algum tipo de apresentação do material criado em sala de aula”
- “Além da aula, festivais e mais tempo de aula”
- “Poderiam haver apresentações coletivas das turmas, para os pais, incentivando o aprendizado musical e valorizando-o”
- “Uma rádio para o Pallotti”
- “Com gincanas”
- “Apresentações para os pais”

RESPOSTAS TURMA 53 (06/12/11)

Respostas correspondentes à pergunta 1:

- “Eu achei legal que na disciplina música é bem mais legal que artes e aprende mais coisas, aprende a tocar instrumentos”
- “As propostas que nós tivemos foram bem legais, eu gostei bastante”
- “Várias coisas, mas principalmente os grupos para criar músicas”
- “A professora e o teclado”
- “Eu achei várias coisas muito legais”
- “Eu achei legal, podemos conhecer instrumentos, tocá-los, e até o show de talentos, e a professora é bem legal”
- “Ótimo, não gosto de artes espero que a música fique até eu estar na 8ª série”
- “Bem legal porque é um jeito de se expressar e se divertir”
- “Eu gostei porque foi bem divertido e espontâneo”
- “O que eu achei legal foi bem bom aulas que deram para aproveitar o período e fazer o desejado”
- “Que nós podemos aprender a tocar música e outros instrumentos”
- “Gostei quando a turma se dividiu entre grupos e fez uma melodia”
- “Eu achei legal a oportunidade que a professora nos deu de agente tocar os instrumentos e conhecê-los”
- “Eu achei legais as músicas que nós fizemos e as músicas que a professora trazia para a gente”
- “Achei de legal na aula de música as atividades em grupo”
- “Muito legal, a gente explora os instrumentos, se diverte, brincamos e até aprendemos a tocar”
- “Muito legal, é muito importante nós aprender músicas, pois aprendemos muitas coisas legais”
- “Os concertos que fizemos de composição”

Respostas correspondentes à pergunta 2:

- “Poderia mudar nós termos aula de música e artes, as duas disciplinas porque as duas são legais”
- “Nada, só para melhor. A professora é bem legal”
- “Mais organização”
- “Nenhuma coisa”
- “Nada, pois acho que está legal”
- “Acho que só deveríamos ter mais instrumentos, mais que também outros alunos não os estraguem e nem perde-los”
- “Não. assim está ótima”
- “Ter mais dias de música para nós podermos ter mais diversão”
- “Nada, eu gostei de tudo”
- “Por mim está tudo em ordem e nada precisa mudar”
- “Não precisava mudar nada”
- “Poderíamos cantar mais nas aulas”
- “Nada, porque está ótimo desse jeito”
- “Agente poderia fazer mais trabalhos de criar melodias”
- “Para mim a aula está perfeita e não precisa mudar nada”
- “Eu acho que nada, tudo está bem”
- “Nada. Esta proposta está legal”
- “Eu gostaria que tivesse mais aulas de música”

Respostas correspondentes à pergunta 3:

- “Gostaria que tivesse mais períodos e mais períodos de artes, um é melhor que o outro”
- “Poderia tocar música no recreio, eu adoro música”
- “Gosto do jeito que está”
- “Com mais atividades musicais, mais aulas de música”
- “Gostaria que houvesse mais períodos de música”
- “Sim, por exemplo, que tivesse aula de música todo o ano e não só um trimestre”
- “Desde a 1ª série, passeios, gincanas etc.”
- “Apresentações de música na escola”
- “Peças de teatro como musicais, com a gente cantando”
- “A música pode ficar presente em shows nas oficinas de teatro está presente também”
- “Sim, teria que ser o ano todo e não só um trimestre, também mais de um período por semana”
- “Mais shows de talentos e um festival só de música”
- “Que a música estivesse presente o ano todo, nas matérias do dia a dia e não só um trimestre”
- “Em competições”
- “A música está boa aqui no Pallotti e é assim o jeito que eu esperaria essa aula”
- “Poderia também ter aulas com mais instrumentos”
- “De nenhuma outra forma, eu acho que assim está bom”
- “Eu gostaria que a música estivesse presente na escola com uma banda ou um grupo musical”

PROJETO TERCEIRO TRIMESTRE 2011
"SHOW DE TALENTOS"

1. Dados de identificação:

Disciplinas: Língua Espanhola e Língua Inglesa, Artes, Teatro e Música

Áreas: Língua Estrangeira, Artes, Teatro e Música

Níveis: Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Professores responsáveis pelo projeto: Rozana, Ana Paula, Marceia, Kely, Rosalina, Carla e Renan.

2. Justificativa:

Com o propósito de proporcionar à comunidade Palotina a oportunidade de expressarem-se através da arte, seja na música cantada ou dublada, teatro, dança ou tocando instrumentos, e baseados em projetos anteriores, como o projeto "Meu Ídolo" realizado em 2010 pela professora Rozana com a Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, esse ano os professores oferecem um projeto no qual todos os alunos poderão participar e a comunidade será convidada a apreciar um espetáculo que contempla várias disciplinas, favorecendo assim a contextualização, habilidade hoje imprescindível no contexto educacional. A realização desse projeto visa também a valorização das inteligências múltiplas.

3. Competências:

- Expressar, comunicar e interagir com as diversas formas de expressão artísticas desenvolvendo habilidades e destrezas nas diferentes áreas de conhecimento, construindo competências específicas para cada disciplina envolvida.

4. Habilidades:

- Promover a expressão das artes, bem como a valorização das inteligências múltiplas, através da apreciação de talentos;
- Oportunizar o desenvolvimento social e cultural dos alunos;
- Desenvolver o senso crítico a partir da aplicação de critérios de avaliação e auto-avaliação;

5. Estratégias de ação:

- O projeto será apresentado aos alunos;
- Serão abordadas as regras de participação no evento;
- Os alunos preencherão uma ficha de inscrição (anexa) ;
- As inscrições serão livres, não havendo pré-seleção;
- Os que se destacarem serão premiados com medalhas de participação- 1,2 e 3º. lugares; Em relação ao teatro as premiações acontecerão por módulos (3ª e 4ª; 5ª e 6ª; 7ª e 8ª), as apresentações serão desenvolvidas integralmente pelos alunos.
- Um mestre de cerimônias apresentará o evento devidamente caracterizado;
- Professores poderão participar na regência das apresentações;
- Os alunos escolherão um ídolo para representar e se caracterizarão da forma mais próxima possível, no caso da disciplina de música os alunos não farão karaokê nem imitarão seus ídolos, realizarão reinterpretações das canções e obras instrumentais elaboradas em sala de aula com os próprios recursos e conhecimentos. As apresentações serão realizadas no auditório grande para toda a comunidade.

6. Recursos:

- Equipamento de som e imagem;
- 2 (dois) telões;
- Caixas de som e microfones;

A competição se dará por:

A- categorias:

- Teatro;
- Dança;

- Música cantada ou dublada;
- Apresentações instrumentais;

B- turmas;

- Séries iniciais – apenas apresentações;
- 5as, 6as, 7as e 8as séries - competições;
- Ensino Médio - competições;

8. Seleção será feita através de um júri composto por convidados e por categoria.
9. Apresentação se dará através de Mestres de Cerimônia que serão alunos do Ensino Médio, ainda a definir;

Data das inscrições: 17/10/11 à 31/10/11

Apresentações: 25/11/11 Horário : 18:00h

PROJETO "SHOW DE TALENTOS" !

Ficha de inscrição:

a) Nome completo dos participantes:

b) Categoria a apresentar no show: Marque um "x" na opção escolhida:

Instrumental Dança Canto Teatro Outro, qual? _____

c) Título da Apresentação:

d) Escreva abaixo todos os materiais a serem utilizados no dia do show.

Obs: Todos os itens a serem utilizados na apresentação como: ornamentos, instrumentos, fantasias serão de responsabilidade do grupo:

Agradecemos à participação de todos!!

REGRAS:

- Comparecer 30 (trinta) minutos antes do horário;
- Preparar e ensaiar previamente à apresentação;
- Providenciar todos os materiais da apresentação que serão de responsabilidade de cada pessoa/grupo;
- Organização e atitudes dos participantes também serão avaliadas;
- Não utilizar coreografias ou palavras pejorativas ou de apologias a bebidas, drogas, etc;

TEMPO DE APRESENTAÇÃO: 2 a 4 minutos;

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Qualidade, criatividade, trabalho em equipe (se equipe), atitude cênica, fluência e originalidade.

CUÁL O SEU TALENTO?

CONVITE

É com muita alegria que o Colégio Pallotti convida toda a comunidade, para participar do I Show de Talentos, a ser realizado no dia 25 de novembro deste ano, às 18h00, no salão de eventos da escola, situado na Rua Tupi, 212.

O evento é uma criação interdisciplinar e tem como seus principais objetivos proporcionar a confraternização entre a comunidade e a escola e oportunizar a expressão através da arte.

As apresentações serão realizadas em um único dia, contando com várias apresentações entre dança, música e teatro, que serão julgadas pela comissão de jurados com a premiação de medalhas para os primeiros colocados.

Contamos com a presença e torcida de todos!

“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.”
(Bertold Brecht)



INSTITUTO VICENTE PALLOTTI

Famílias!

Estamos lançando o Projeto Reciclagem Musical, o mesmo tem como objetivo arrecadar instrumentos usados, em desuso ou novos. Por isso precisamos de sua colaboração. Tragam seus instrumentos e reutilizaremos nas aulas de música.

Podem ser doados pandeiros, gaitas, violões, tambores, pratos, baquetas, tudo será bem vindo!

Para doar entre em contato com a profª. Carla (quartas-feiras e quintas-feiras pela manhã ou quartas-feiras e sextas-feiras pela tarde), ou deixar na direção pedagógica da escola.

Grata...

Contamos com a colaboração e participação de todos!!

Profª. Carla Lopardo
(Profª. de Música)



PROJETO CD “MÚSICA NO PALLOTTI”

Dados de Identificação

- Professores executores: **Prof^a. Carla Lopardo**
- Área: **Artes**
- Disciplina: **Educação Musical**
- Foco/tema: **gravação do CD “Música no Pallotti”**
- Série/Ano/Turma: **grupos de alunos de todos os níveis de ensino e Coral Palotino**
- Período de execução: **de junho à julho de 2013**

Justificativa

- A Educação Musical no contexto escolar desenvolve determinadas destrezas, habilidades e capacidades que vêm a completar o crescimento integral do aluno, compreendendo as diferentes formas de expressão, descobrindo as próprias capacidades criativas e promovendo o respeito pelas produções artísticas próprias e dos outros. O objetivo deste projeto é oferecer aos alunos espaços-tempos de produção musical coletiva através da utilização das técnicas e recursos musicais trabalhados em sala de aula ao longo destes últimos anos, tais como, a audição ativa, a improvisação, a interpretação vocal/instrumental, a elaboração de arranjos, a composição individual e em grupo. A realização deste projeto se estabelece como resultado do trabalho desenvolvido dentro da área de Educação Musical e como produção artístico-musical em comemoração aos 60 anos do Colégio Pallotti.

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos as ferramentas tecnológicas necessárias para a produção de um CD envolvendo a participação de diferentes grupos de alunos de todos os níveis de ensino: Inicial, Fundamental e Médio.
- Compor e gravar um novo hino do colégio, com acompanhamento de instrumentos e a participação do Coral Palotino (atividade desenvolvida transversalmente com a disciplina de Português nas turmas 301 e 201).

Unidades Temáticas Específicas (conteúdos)

- Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação.
- Elaboração e produção de um CD com utilização de técnicas de gravação.
- Arranjos de canções.
- Canto e execução concertada.

Estratégias de Ação (etapas do projeto)

- Seleção e avaliação do repertório que será incluído no CD a cargo da professora responsável e os grupos de alunos participantes, incluindo músicas do repertório popular, modernas, infantis e tradicionais.
- Elaboração dos arranjos instrumentais e vocais a cargo da professora responsável com participação dos alunos do Ensino Médio.
- Ensaios das canções com participação de alunos do ensino médio (T301) nas partes instrumentais das peças escolhidas e com participação do Coral Palotino nas partes vocais; a definir datas, horário e local dos encontros.
- Ensaios com grupos de alunos das turmas 42 e 52 e com os grupos da Educação Infantil para a execução das canções no contexto das aulas de música.

- Iniciação do processo de captação de áudio a cargo da produtora COMBOART, responsáveis pela gravação e edição do CD: André Pilla e Matheus Leite (a definir data e horário das gravações, local: Colégio Pallotti, a definir sala).
 - Contato com pessoas, empresas, entidades, editoras, a fim de solicitar a sua participação neste projeto desde diferentes funções. Algumas sugestões:
 - Padrinho: Sr. André Oliveira (ex-aluno e último regente da Banda Marcial do Colégio Pallotti)
 - Apoio: FAMURS (Federação dos Municípios de Rio Grande do Sul) e Banda São Marcos.
 - Patrocínio: Editora Ática-Scipione (a confirmar)
 - Parceria: (lojas ou empresas em convênio com o colégio) Restaurante César, Livraria Guerra das Letras (a confirmar)
 - Iniciação do processo de mixagem e masterização a cargo da produtora.
 - Design, elaboração e produção da capa do CD (a definir em parceria com a Editora Pallotti ou Prof. Renan)
 - Elaboração de cópias (a definir quantidade) dos CD's a serem distribuídos e vendidos em eventos.
 - Culminância do projeto: durante a Feira do Livro (outubro 2013), será reservado um espaço especial para o lançamento do CD, com coquetel, apresentações e autógrafos dos participantes. Para esse momento contaremos com a presença do padrinho André Oliveira na apresentação do projeto para a comunidade educativa.
- Participação especial: BANDA SÃO MARCOS da Escola Luterana São Marcos de Alvorada (Regente: André Oliveira)



Este projeto é elaborado com o propósito de proporcionar à comunidade Palotina a oportunidade de expressar-se através da arte, música, teatro e dança. Tudo começou com um projeto em sala de aula chamado "Meu Ídolo", realizado em 2010 pela professora de Língua Inglesa Rozana Moura de Medeiros com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos deveriam demonstrar seus talentos escolhendo desde personagens de histórias infantis, heróis e até cantores. Foi um sucesso! Porém, ficou restrito à sala de aula.

Em 2011 o primeiro Show de Talentos aconteceu tendo como Mes-tres de Cerimônia: a professora de Língua Inglesa Rozana Moura de Medeiros e o professor de Teatro Renan Mion,

com participação ativa da professora de Música Carla Lopardo responsável pela preparação musical dos alunos.

A Comunidade Palotina foi convidada a apreciar um espetáculo que contemplou as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes com premiações através de medalhas e troféus, favorecendo a contextualização, imprescindível à escola, valorizando as inteligências múltiplas pela apreciação de talentos, a diversidade social e cultural, oportunizando o desenvolvimento cultural através da interação com diversas formas de expressões artísticas.

Assim, o Show de Talentos entrou para a agenda Cultural do Colégio Pallotti e a cada ano é aprimorado, trazendo profissionais das áreas de Línguas Estrangeiras, Teatro, Dança e



Música para realizar o julgamento das apresentações.

Os professores e colaboradores são convidados a participar da abertura contando com o talento do professor de Teatro Renan Mion que desde 2012 desenvolve coreografias e ensaia com os colegas. Nesse ano, o show de abertura ficou por conta de uma versão do Musical Grease, sucesso absoluto!

**A comunidade Palotina
aguarda 2014
com grande expectativa!**

Professora Rozana Moura de Medeiros

APÊNDICE 27

A UNIDADE DIDÁTICA COMO OPÇÃO NO PLANEJAMENTO DAS AULAS

Título: “Músicas do mundo”

Estrutura da UD

- **Disciplina:** Educação Musical
- **Professor:** Carla Lopardo
- **Nível:** Ensino Fundamental
- **Destinatários:** segundo ciclo
- **Duração:** 5 aulas de 40min.

Justificativa: O segundo ciclo tem a responsabilidade de continuar a tarefa iniciada no ciclo anterior oferecendo a todos os alunos diversas e motivantes oportunidades para expressar-se através da produção musical e para formar-se como ouvintes reflexivos capazes de apreciar, se emocionar e compreender a música da sua própria cultura e de outros grupos culturais.

Objetivos:

- Reconhecer auditivamente as diferentes combinações de texturas em obras instrumentais e vocais, a partir da análise dos seus elementos.
- Comparar e analisar versões de uma mesma obra com diferenças de interpretação e instrumentação.
- Identificar as características musicais que determinam o estilo das obras ouvidas, estabelecendo relações com a cultura de origem.

Conteúdos:

- Textura: melodia com acompanhamento, base rítmica.
- Formações instrumentais: solista, dúo, trío, quarteto.
- Fontes sonoras: instrumentos da orquestra, instrumentos folclóricos e tradicionais de diferentes culturas.

Atividades e recursos:

Aula 1: Escutar os seguintes exemplos musicais

- 1) (um exemplo de música árabe)
- 2) (um exemplo de música clássica europeia)
- 3) (um exemplo de música folclórica andina)

Unir com flechas as três colunas a partir das audições realizadas:

Exemplo 1	orquestra	América do Sul
Exemplo 2	melodias	África
Exemplo 3	ritmos	Europa

Indica com os números 1, 2, 3 o lugar de origem daquelas músicas:



Aula 2: Marca com X onde corresponde.

	"Arabia"	"Austria"	"Bolivia"
Solista com acompanhamento rítmico			
Dúo de instrumentos folclóricos e bombo			
Trío de flauta transversa, piano e violino			

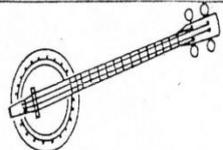
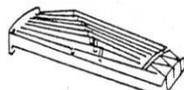
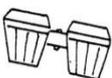
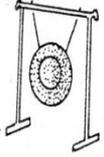
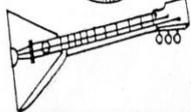
Aula 3:

Agora vamos explorar e tocar alguns dos instrumentos estudados em cada cultura e descobrir quais são as diferenças e semelhanças entre cada um deles.

Tentamos fazer uma música juntos descobrindo as diferentes culturas musicais?

Recursos: flauta doce, instrumentos folclóricos andinos, tambores das culturas africanas, entre outros...

Para continuar trabalhando... Escutar os exemplos musicais e unir com flechas

Japón	banjo			
India	gaita		bongó	
Estados Unidos	koto		cencerro	
Rusia	sitar		agogó	
Israel	kalimba o zanza		tambores tamboriles	
Africa	gong		cabaça	
Escocia	tof (tambor de copa)		berimbau	
China	balalaica		cuica	
			caxixi	