

MÚSICA

**INTERAÇÕES PROFISSIONAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO
SOBRE A NARRATIVA DE
PROFESSORES DE MÚSICA**

**MONALISA CAROLINA BEZERRA
DA SILVEIRA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

MONALISA CAROLINA BEZERRA DA SILVEIRA

Interações Profissionais na Educação Básica:
Um Estudo sobre a Narrativa de Professores de Música

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Requião.

Rio de Janeiro, 2020

SS587 Silveira, Monalisa Carolina Bezerra da
Interações Profissionais na Educação Básica: um
Estudo Sobre a Narrativa de Professores de Música /
Monalisa Carolina Bezerra da Silveira. -- Rio de
Janeiro, 2020.
161

Orientadora: Luciana Requião.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2020.

1. Educação Musical. 2. Relações de Poder. 3.
Gestão Escolar. 4. Valorização da Música. I.
Requião, Luciana, orient. II. Título.

Autorizo a cópia da minha dissertação "Interações Profissionais na Educação Básica: um
Estudo sobre a Narrativa de Professores de Música", para fins didáticos.

Monalisa Carolina Bezerra da Silveira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

**INTERAÇÕES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UM ESTUDO SOBRE A NARRATIVA DE PROFESSORES DE MÚSICA**

por

Monalisa Carolina Bezerra da Silveira

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Luciana Requião – orientadora
PPGM - UNIRIO

Prof. Dr. João Lanzillotti
COLÉGIO PEDRO II

Prof.ª Dr.ª Silmara Lídia Marton
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Conceito: **APROVADA**

OUTUBRO de 2020

Aos meus pais, Luiz e Ladjane, meus maiores incentivadores nessa caminhada musical e acadêmica. Sou fruto do amor, esforço e dedicação desse casal.

AGRADEÇO

...A Deus, meu Criador e meu Salvador, por todo amor, misericórdia e pelas bênçãos infinitas, pois não sou merecedora desse amor que nos constrange.

...Aos meus pais, Luiz e Ladjane por acreditarem e investirem em mim, por todo amor e dedicação por tantos anos, sempre me fazendo acreditar que eu sou capaz e que eu posso chegar aonde quiser, basta eu dar o meu melhor.

...Ao Daniel, meu marido, pelo apoio e suporte em todos os momentos, pelo amor, cuidado, compreensão e, principalmente, paciência com minhas ausências e estresses em momentos de tensão, principalmente, na fase de conclusão dessa pesquisa.

...Ao meu irmão, Anderson, por vibrar comigo em cada uma das etapas, por me incentivar a seguir em frente com os estudos e, por me emprestar o computador quando o meu quebrou, possibilitando a conclusão dessa pesquisa.

À minha irmã, Monique, por todo apoio, carinho e compreensão nos momentos de aflição.

...A todos os meus familiares, que torceram, vibraram e se alegraram comigo.

...À querida orientadora, Profa. Dra. Luciana Requião, por acreditar em mim, pela paciência, pelas orientações e ensinamentos sempre precisos, pelo incentivo, dedicação, sensibilidade e direção nos caminhos desta pesquisa, pois foram fundamentais.

...Aos queridos professores participantes desta pesquisa, pela disposição, pelo compartilhamento de suas experiências docentes, pela confiança e pela resistência em serem professores de música cada vez melhores.

...Aos meus queridos amigos, de perto e de longe, pela torcida e apoio sempre presentes.

...Aos membros da banca examinadora – Prof. João Lanzillotti, Profa. Dra. Silmara Marton, Profa. Dra. Kênia Miranda, Profa. Dra. Inês Rocha e Profa. Dra. Ester Leal pela leitura e contribuições valiosas a esta pesquisa.

...À UNIRIO e ao PPGM, pela oportunidade de formação pessoal e desenvolvimento profissional.

...A você, que começa agora a ler esta pesquisa e a torna ainda mais relevante.

...A todos os que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu mais sincero, Muito Obrigada!

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a estrutura hierárquica escolar e as interações produzidas e/ou reproduzidas entre seus agentes (direção, coordenação, professores e alunos) possibilitam uma ação pedagógica na esfera da Educação Musical que transcenda o papel secundário, tradicionalmente, delegado a ela. A construção dos dados se deu a partir das narrativas de seis professores de música, sendo dois de cada esfera escolar: Federal, Municipal e Privada do Rio de Janeiro, para os quais foi compartilhado um questionário com três blocos de perguntas. Fundamentada em autores que discutem as relações de poder que configuram o espaço escolar e a forma como este se organiza (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 1991 e 2003; AFONSO, 1991; LIMA, 1998, ROCHA e FERNANDES, 2014; NÓVOA, 1995, PARO, 2007, TRAGTENBERG, 1985), de autores (COUTO e SANTOS, 2009; SUBTIL, 2009; MARTINEZ e PEDEREVA, 2013; REQUIÃO, 2013, 2015 e 2017; PENNA, 2004 e 2010) que tratam de forma crítica as formas como a música é concebida nas escolas brasileiras em seu processo histórico, e por meio da experiência dos professores narrada, busco analisar diferentes pontos de vista e realidades docentes distintas. Pude observar um panorama onde o professor de música se vê apartado das esferas decisórias e dos agentes que compõem a organização escolar em esferas hierárquicas mais altas, além de continuar a exercer um papel central nas festividades escolares, que resulta em uma subutilização do potencial formativo da música. Esse ponto me leva a defender a ideia de uma escola cuja gestão seja democrática, o que inclui uma participação efetiva de professores, funcionários, estudantes e da comunidade em seu entorno. Essa maior participação poderia gerar redes colaborativas dentro e fora da escola, conquistando a música um lugar equiparado às demais disciplinas e integrada ao plano político pedagógico de cada instituição. De outro lado, as narrativas mostram possibilidades para que a música assumira um papel de maior destaque na organização escolar, a partir da disposição dos professores em propor projetos musicais interdisciplinares e atividades pedagógicas que ocupem o espaço escolar como um todo, dando visibilidade ao trabalho realizado em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical; Relações de Poder, Gestão Escolar; Valorização da Música.

ABSTRACT

This research aims to understand what forms a hierarchical school structure and how interactions produced and / or reproduced between its agents (direction, coordination, teachers and students) enable a pedagogical action in the sphere of Musical Education that transcends the secondary role, traditionally, delegated to her. The construction of the data took place from the narratives of six music teachers, two from each school sphere: Federal, Municipal and Private of Rio de Janeiro, for which a questionnaire with three blocks of questions was divided. Based on authors who discuss the power relations that configure the school space and the way it is organized (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 1991 and 2003; AFONSO, 1991; LIMA, 1998, ROCHA and FERNANDES, 2014; NÓVOA, 1995, PARO, 2007, TRAGTENBERG, 1985), by authors (COUTO and SANTOS, 2009; SUBTIL, 2009; MARTINEZ and PEDEREVA, 2013; REQUIÃO, 2013, 2015 and 2017; PENNA, 2004 e 2010) that treat critically as forms such as music it is conceived in Brazilian schools in its historical process, and through the experience of the teachers narrated, I seek to analyze different points of view and different teaching realities. I was able to observe a panorama where the music teacher finds himself separated from the decision-making spheres and the agents that make up a school organization in higher hierarchical spheres, in addition to continuing to play a central role in school festivities, which results in an underutilization of the formative potential of music. This point leads me to defend the idea of a school whose management is democratic, which includes the effective participation of teachers, staff, students and the community in its surroundings. This greater participation could generate collaborative networks inside and outside the school, conquer-make music a place equal to the other disciplines and integrated with the political pedagogical plan of each institution. On the other hand, the narratives present possibilities for music to assume a more prominent role in the school organization, from the disposition of teachers in interdisciplinary musical proportions and pedagogical activities that occupy the school space as a whole, giving visibility to the work done in classroom.

Keywords: Musical Education; Power Relations, School Management; Appreciation of Music

ABREVIATURAS

Curso de Musicalização Infantil – CMI

Lei de Diretrizes e Bases – LDB

Projeto Político Pedagógico - PPP

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A ESCOLA E SUAS FACETAS	17
1.1 A ESTRUTURA ESCOLAR	21
1.2 A DIREÇÃO ESCOLAR	23
1.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	25
1.3.1 Coordenadora pedagógica como agente de formação continuada	26
1.3.2 Coordenadora pedagógica como agente de mudanças das práticas dos professores.....	27
1.3.3 Coordenadora pedagógica como mediador/interlocutor dos professores	27
1.3.4 Coordenadora pedagógica como colaboradora	29
1.4 O PROFESSOR	30
2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	34
2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	34
2.2 “O QUE FAZ A MÚSICA NA ESCOLA, E O QUE FAZ A ESCOLA COM A MÚSICA?”	43
3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	51
3.1 O QUE É UMA EXPERIÊNCIA?	52
3.2 POSSIBILITANDO A EXPERIÊNCIA	54
3.3 IMPOSSIBILITANDO A EXPERIÊNCIA	57
3.4 O QUE É UMA NARRATIVA?	61
3.5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A PESQUISA NARRATIVA.....	63
3.6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	67
4 AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA	70
4.1 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	71
4.2 RELAÇÃO PROFESSOR E CONTEXTO ESCOLAR	72
4.3 A MÚSICA E A SALA DE AULA.....	78
4.4 O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA	91
4.5 ESTABELECENDO CONEXÕES	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO COMPLETO	118

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como ponto de partida uma experiência que tive ao trabalhar em um curso de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na ocasião, ainda cursava a licenciatura em música e o trabalho como monitora na extensão poderia me valer como estágio docente. O primeiro contato se deu a partir do encontro com a coordenadora do curso de extensão, que me acolheu e orientou antes do início do trabalho já que, foi a primeira vez que atuei com a docência em uma instituição pública e com aulas em grupo. Nessa experiência, o diálogo com a coordenadora pedagógica, que se tornou frequente, foi fundamental para facilitar meu entrosamento e assim desenvolver de forma mais tranquila as minhas atividades em sala de aula. Senti-me acolhida e amparada, o que me fez perceber a importância da presença da coordenadora pedagógica em minha prática inicial. Assim, foi uma experiência positiva para mim.

Quando aqui falo em experiência, faço referência ao que Larrosa (2002) e Dewey (1959a; 1959b) defendem: a ideia do experienciar como forma de constituir o sujeito. Os autores argumentam a favor do papel “formador” da experiência, ou seja, entendem que através do que o indivíduo vive e experiência ele se constitui, se forma, se transforma, faz escolhas e desenvolve opiniões, assim como aconteceu comigo. Provavelmente, se não tivesse uma experiência positiva com a coordenadora pedagógica e com a sala de aula, em si, os rumos das pesquisas que viria a desenvolver poderiam ser outros. Além disso, as minhas escolhas, opiniões e caminhos trilhados seriam diferentes, pois a cada experiência que vivemos, vamos nos formando e nos transformando como sujeitos únicos, donos de nossas histórias.

Ao final do curso de licenciatura estava motivada a compreender quais seriam as possibilidades e as dificuldades que os professores de música encontram em sua atuação docente no fazer musical em sala de aula. Imaginava que a experiência vivida na extensão seria muito diferente da que eu encontraria na Educação Básica. Um comentário comum dos estudantes, escutado nos corredores da Escola de Música da UFRJ, revelavam uma série de percalços que a profissão exigiria.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como título: “A relação entre o fazer musical e o espaço escolar: um debate com professores de música” (SILVEIRA, 2016). O objetivo foi refletir sobre possibilidades e dificuldades que professores de música da Educação Básica encontraram em sua experiência para conseguir “fazer” música em sala de aula. Era de se esperar a necessidade de adaptação em função das condições atreladas à realidade das escolas, o que inclui: os conteúdos do currículo a serem cumpridos; possível escassez de recursos

materiais (instrumentos musicais); acústica e isolamento precário ou inexistente nas salas de aula; o sistema de avaliação baseada em prova escrita; e a questão comportamental dos alunos. Os resultados obtidos no TCC, que se deu a partir de entrevistas com professores atuantes na esfera pública, centraram-se na compreensão do fazer musical circunscrito à sala de aula.

Como possibilidades, os professores indicaram haver condições de se criar um clima favorável para que os alunos fiquem à vontade para fazer música, que dispunham de um conjunto de metodologias de ensino eficaz para o fazer musical e de recursos materiais (instrumentos musicais) disponíveis. Apontaram o canto e a flauta doce como aportes facilitadores do trabalho em sala de aula, e que a carga horária para as aulas de música era satisfatória. Observaram ainda haver diálogo entre a cultura musical dos alunos e a cultura do professor. De outro lado, e em alguns pontos de forma contraditória, os professores indicaram como dificuldades em desenvolver o trabalho com música em sala de aula o fato de seus alunos, de forma geral, estarem constantemente em um ritmo acelerado (por conta desse mundo muito informatizado e veloz) e com déficit de atenção. Esse fato traria dificuldades em se manter os alunos estimulados. A falta de preparo das salas de aula, nas quais o isolamento acústico é inexistente, e a falta de recursos materiais (instrumentos musicais) foram também indicados como pontos dificultadores da prática musical em sala de aula (SILVEIRA, 2016, p. 35).

Curioso notar que os resultados apontam para uma maior incidência de possibilidades do que de dificuldades encontradas pelos professores em exercer seu ofício, o que contrasta com a ideia, bastante difundida entre estudantes do curso de licenciatura, como já observado, de que haveria uma alta taxa de evasão e que o trabalho com música seria ineficiente, porque, segundo eles, nas escolas a música ocupa um papel secundário em relação às outras disciplinas, impossibilitando diversos desdobramentos que seriam positivos no trabalho do professor. Esse ponto de vista vai ao encontro de estudos que nos mostram o papel subalternizado que a arte desempenha na escola, não compreendida como uma forma de conhecimento necessário ao desenvolvimento pleno do ser humano, mas como algo acessório e decorativo, reservado aos momentos de lazer e festa (COUTO e SANTOS, 2009; SUBTIL, 2009; MARTINEZ e PEDE-REVA, 2013; REQUIÃO, 2013, 2015 e 2017). Dessa forma se esvazia da arte sua própria essência, que é a capacidade de transgredir e de transformar. Então, qual seria, de fato, a situação encontrada por professores de música em escolas da Educação Básica?

Retornando ao meu TCC, algum tempo depois, pude observar evidências que me tinham escapado na ocasião daquele estudo. Talvez, as respostas demonstrassem mais um desejo baseado nas próprias crenças dos professores do que a realidade experienciada. Ou, melhor que isso, que a docência é envolta em aspectos contraditórios, em que forças atuam ora a favor e ora

contra a ação pedagógica que desejamos. Conforme Fonterrada (2008) e outras autoras que discutem a inserção da música no âmbito escolar (PENNA, 2004 e 2012; SANTOS, 2011; ALVARENGA e MAZZOTTI, 2011; REQUIÃO, 2015), assim como as outras artes, a música vem historicamente vivenciando um jogo de forças para que tenha o mesmo tratamento dado às demais disciplinas. Nesse sentido, a fala de um dos professores entrevistados em Silveira (2016) afirma que para haver uma ação pedagógica de professores de música que transcenda o papel secundário dado a ela nas escolas de Educação Básica, seria necessário que o trabalho musical desses professores ultrapassasse as barreiras do que pode ser feito em sala de aula, ou seja, o desenvolvimento do seu trabalho musical está intimamente ligado à forma como este professor se insere e se relaciona com todo o contexto escolar e, não apenas com o que acontece em sala de aula. Cito aqui a fala desse professor entrevistado:

E, é necessário que a escola, como um todo, não só a disciplina Música, mas todos os outros professores, funcionários, a direção, estejam bem afinados que essa é uma coisa importante pra a Educação Musical e pra a Educação do ser humano, fazer um musical em conjunto. É necessário que coisas da escola, como o calendário de provas ou calendários de festas, que, às vezes, obrigam o professor a fazer determinados trabalhos muito, muito direcionadamente pra uma coisa que pode atrapalhar o seu fazer musical. E, é necessário que a escola, como um todo, também, não atrapalhe isso né, com relação a calendário de provas, de festas, de eventos, em geral. (SILVEIRA, 2016, p. 28)

Apresentam-se dessa forma possibilidades de investigação que considerem o trabalho docente como algo mais amplo do que ocorre em sala de aula. O desenvolvimento da ação pedagógica pode estar ligado às formas de inserção do professor no contexto escolar, considerando a gestão escolar, o bairro em que a escola está inserida, as políticas públicas envolvidas, enfim, todo o contexto social, político, econômico e cultural que envolve a instituição escolar e, conseqüentemente, a sala de aula.

Dando um passo adiante, e amparada pelo trabalho de autores que discutem de forma crítica o papel da escola (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 1991 e 2003; AFONSO, 1991; LIMA, 1998, ROCHA; FERNANDES, 2014; NÓVOA, 1995, PARO, 2007, TRAGTENBERG, 1985), na presente pesquisa, parto do pressuposto de que a escola é uma representação microcômica da sociedade, trazendo em seu interior uma organização hierárquica que se expressa em relações de poder. Escola essa que, em uma sociedade excludente como a nossa, tem como função a manutenção da pirâmide social, extremamente desigual, e cujo projeto primordial a ela designado constitui-se em reproduzir uma orientação política, ideológica e cultural hegemônica. Por outro lado, é possível atribuir às escolas a capacidade de transgredir, na medida em que elas possam criar suas próprias regras e ali se estabelecerem múltiplas relações, ou seja, a possibilidade das escolas representarem um campo de disputa. Desse modo, está

posta a tensão entre uma prática escolar reprodutora e outra, capaz de gerar massa crítica e de assumir um papel transformador/transgressor contra as formas de opressão tão características de nossa sociedade.

Desta forma, parto da hipótese que uma experiência laboral positiva na Educação Musical, ultrapassando as barreiras de uma disciplina de importância secundária, depende de inúmeros fatores que extrapolam as possibilidades e o arbítrio do professor em sala de aula. Nesse sentido, a investigação aqui proposta busca, por meio da narrativa de seis professores/as de música da Educação Básica da cidade do Rio de Janeiro, incluindo a esfera pública municipal (RJ), a esfera pública federal e a esfera privada, analisar a forma como tais docentes realizam suas práticas, observando a forma como compreendem a relação de forças representada pela estrutura escolar e pelo currículo; as possibilidades e os limites impostos ao seu trabalho; o quanto têm de autonomia em suas decisões pedagógicas; a forma como dialogam com a estrutura hierárquica representada pela gestão escolar; o grau de sua participação nas decisões mais gerais da escola; o envolvimento/engajamento com o trabalho e a rotina escolar; a relação estabelecida com o corpo docente e com o espaço escolar; a relação com os alunos e alunas e o quanto o contexto socio-cultural do alunado é levado em conta nas práticas escolares; como percebem a contribuição da música na formação dos/das discentes, dentre outras questões que surgiram a partir das próprias narrativas. Buscamos ainda observar em que medidas tais esferas assemelham-se ou diferenciam-se.

Em resumo, essa investigação busca compreender de que forma a estrutura hierárquica escolar e as interações entre seus agentes (direção, coordenação, professores, alunos e a comunidade do entorno escolar) possibilitam, ou não, uma ação pedagógica na esfera da Educação Musical que transcenda o papel secundário, tradicionalmente delegado a ela, e que a permita ser um agente de transformação e não de reprodução das desigualdades sociais. Como objetivos específicos, essa investigação busca compreender questões relativas ao ingresso do professor no espaço escolar e as relações estabelecidas entre o professor de música e os atores da organização escolar como um todo; analisar o nível de participação do professor de música na escola, se este professor exerce outras atividades além das realizadas em sala de aula e como a música se integra ao projeto político pedagógico da escola; analisar se há interferência dos superiores em relação aos posicionamentos políticos, ideológicos e estéticos dos professores de música e o nível de autonomia que o professor tem para decidir sobre as atividades realizadas; e, por fim, analisar a presença ou ausência de atividades extracurriculares de música na escola, o nível de participação dos alunos nas decisões tomadas relativas à estrutura escolar e à sala de aula e a interação do/a professor/a de música com os responsáveis pelos estudantes e

com a comunidade/contexto onde a escola está inserida.

Está aí a grande diferença entre a pesquisa realizada em meu TCC¹ e a ora proposta. Meu olhar, anteriormente, estava voltado exclusivamente para a sala de aula, como se ali pudesse ser resolvido qualquer problema. Como se as situações vividas naquele espaço tivessem começo, meio e fim encerrados em si mesmo, no seu tempo e espaço. Busco aqui expandir a compreensão de que a música, como disciplina escolar, não se estabelece de forma autônoma e de que o professor de música é um dos agentes dessa grande engrenagem que é a escola, sendo assim, sujeito às suas determinações, mas, podendo também, ser agente transformador.

A pesquisa realizada como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música possibilitou compreender o importante papel do professor “para que o fazer musical esteja presente na sala de aula, ou seja, [que] é essencial que ele desenvolva atividades que possibilitem ao seu aluno ter uma experiência musical efetiva”, e que “essas atividades se incluam à cultura musical que seu aluno já tem, não desmerecendo-a e nem ignorando-a” (SILVEIRA, 2016, p.35). Também inferi que “durante o processo de aprendizagem, tanto professor quanto aluno aprendem juntos, visto que, ambos têm experiências musicais diferentes, o que permite um enriquecimento das duas partes” e que o “professor aprende a dar aula, estando dentro de uma sala de aula” (idem). Tais constatações me remetem a Paulo Freire, ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa. No capítulo I de seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1976), Freire observa, por exemplo, que ensinar exige pesquisa (p.32) e respeito aos saberes dos educandos (p.33). No mesmo livro, Freire me dá pistas de que a pesquisa realizada por mim deixou a necessidade de se pensar que ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado (p.59), exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (p.74), exige a apreensão da realidade (p.76) e a convicção de que a mudança é possível (p.85). Isso indica que precisamos pensar a Educação Musical como algo maior que ela mesma, e é essa a direção que busco seguir, certa que muitas lacunas ainda ficarão pelo caminho.

A dissertação foi dividida em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta a estrutura de organização da gestão escolar, onde se destaca a figura do diretor e do coordenador pedagógico. Com isso observamos as hierarquias postas, como se dão as relações de poder entre os agentes escolares e a forma da divisão do trabalho no espaço escolar (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 1991 e 2003; AFONSO, 1991; LIMA, 1998, ROCHA e FERNANDES, 2014; NÓVOA, 1995, PARO, 2007, TRAGTENBERG, 1985). O Capítulo II traz uma discussão entre autores sobre

¹ SILVEIRA, Monalisa (2016).

o papel desempenhado historicamente pela música na escola (PENNA, 2004 e 2012; FONTERRADA, 2008; SANTOS, 2011; ALVARENGA e MAZZOTTI, 2011; REQUIÃO, 2015), como professores e gestores enxergam a presença da mesma nesse espaço e qual lugar ela ocupa nessa instituição (COUTO e SANTOS, 2009; SUBTIL, 2009; MARTINEZ e PEDE-REVA, 2013; REQUIÃO, 2013, 2015 e 2017). O Capítulo III discute o conceito de experiência a partir de Larrosa (2002) e Dewey (1959a; 1959b), como inspiração para refletir sobre os vínculos estabelecidos entre os professores entrevistados e o ambiente escolar. Apresentamos as narrativas segundo Clandinin e Connelly (2015), entre outros, como perspectiva metodológica para a análise das entrevistas. Por fim, o Capítulo IV apresenta meus interlocutores, seus espaços de atuação docente e a análise das suas narrativas. Com isso, a partir da compreensão das experiências vividas por professores de música, espera-se contribuir com as discussões em torno da docência no espaço escolar, observando a tensão entre o papel comumente designado à arte e a possibilidade de se pensar a ação do professor de música como algo que transcenda os limites da sala de aula, por meio da interação entre os agentes escolares e o contexto social, político, econômico e cultural onde a escola se insere.

1 A ESCOLA E SUAS FACETAS

Neste capítulo apresento como é constituída hierarquicamente a estrutura escolar, entendendo quem são os agentes que a constituem e quais são suas funções, especificando-as através de leis nacionais e através de discussões entre autores especialistas em cada um dos temas abordados.

Porém, antes de prosseguir com o que foi dito anteriormente, se faz necessário esclarecer o que é a instituição escola, evidenciando suas devidas implicações, qual o seu papel educacional e sua importância na formação de um indivíduo.

Afonso (1991b) vai dizer que a escola é uma organização, a qual é constituída e compreendida sociologicamente como um contexto social atravessada por relações de poder, ou seja:

[...] as organizações [...] são susceptíveis de ser analisadas em termos de relações de poder ou de micropoderes e a escola, como organização que é, só pode constituir-se e, portanto, também sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder. (AFONSO, 1991b, p.134).

Lima (1998) complementa dizendo que a escola é uma organização formalmente organizada “condenada a *refletir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemônica”, uma certa estrutura de autoridade e poder, porém não é só isso, ela também é uma organização em que se produzem dinâmicas organizacionais próprias, “não sendo apenas um *locus* de reprodução, mas também, um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada, para a produção de regras (não formais e informais)” (Ibid., p. 159-175, grifo do autor).

Então, a partir da afirmação acima, compreende-se que a escola é uma organização que reproduz as relações de poder da sociedade a qual está inserida, mas que, além disso, produz suas próprias dinâmicas organizacionais, definindo assim, regras específicas para essa instituição educacional. Porém, o que seria esse poder?

Decidi esclarecer esse poder, pois me parece importante na compreensão de como ele se faz presente na escola. Por isso, trago na fala de Rocha e Fernandes (2014) essa definição, as quais dizem:

Trata-se de definições de poder em que este é visto ora como elemento substantivo e se concilia com outros conceitos tendo a “mesma” força conceitual (força, influência, disciplina, normatividade), sendo exercido de forma descendente e hierárquica por um ator ou conjunto de atores sobre outros – poder instituído; ora como verbo em ação, isto é dizendo respeito ao conjunto de “micropoderes” provindos das bases de ação e com o sentido de resistência, contestação, luta, exercidos por isso de forma

ascendente, ou pelo menos de forma lateral ou horizontal. A emergência e manifestação de todos esses tipos de poder resultam na configuração da organização escolar como *locus* de operacionalização de múltiplas relações de poder, muitas vezes assimétricas, mas nem sempre. (Ibid., p. 172-173)

Enfim, pode-se entender que a escola é uma organização atravessada por múltiplas relações de poder, que reproduz as já existentes na sociedade em que está inserida e ao mesmo tempo produz suas próprias dinâmicas organizacionais, com regras específicas para o funcionamento da mesma.

Entendido o que é a escola, agora quero abordar qual é o papel educacional dessa instituição e a sua importância na formação de um indivíduo. Então, para Saviani (1991, p. 103), a escola é “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”.

Porém, antes de prosseguir com este assunto, essa última frase de Saviani abre espaço para alguns questionamentos, como: Por que a escola apenas sistematiza a cultura erudita? A cultura popular não está muito mais presente na vida dos alunos por estarem imersos nela durante sua vida inteira? Será que essa cultura não corrobora para o aprendizado? São questionamentos que precisam estar em voga ao se tratar dessa supremacia da cultura erudita em relação à cultura popular, pois a mesma faz parte do cotidiano do aluno, ele está inserido nela e é parte dela, além de valorizá-la de igual importância à cultura erudita.

Continuando, Rezende (2013) complementa afirmando que:

[...] a função social da escola não pode, e nem deve, desviar-se de seu foco principal, ou seja, transmitir ao aluno o saber sistematizado, o conhecimento científico acumulado ao longo dos tempos e que instrumentalizem os alunos para atuar na sociedade em que vivem, de forma consciente e concreta. (Ibid., 2013, p. 4)

Em resumo, a escola tem como papel fundamental transmitir ao aluno o saber sistematizado, ou seja, possibilitar a esses alunos a sociabilização dos saberes produzidos historicamente pelos homens. Entretanto, se a escola cabe sociabilizar os saberes construídos historicamente, não caberia também incluir outros saberes que não científicos e eruditos? Esse é um questionamento que se faz necessário à discussão desses saberes escolhidos a serem “sociabilizados” nessa instituição.

Porém, ela tem sido palco de diversas atribuições, descaracterizando-a de seu papel principal. “Isto ocorre a partir do momento que ela assume o papel de reprodutora ideológica e que reforça a massificação e opressão do proletariado logo, não se constitui em espaço de transformação das relações sociais em favor das camadas populares.” (REZENDE, 2013, p.15).

Por isso,

Cabe a escola se contrapor acerca desta condição de reproduzir e perpetuar a sociedade já que podemos coletivamente ser um espaço onde a reflexão seja condição para transformar a sociedade a qual fazemos parte [...] sendo esta capaz de colocar a educação a serviço da transformação social por meio da socialização dos conteúdos. (REZENDE, 2013, p. 15)

Segundo Libâneo (2004, p. 46) é necessário que a escola contemporânea volte-se para as realidades atuais, esteja ligada “ao mundo econômico, político, cultural”, mas que também seja um apoio contra a exclusão social. Pois, “a luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores.” (Ibid., p. 46).

Esse autor complementa dizendo que a escola que promove formação cultural e científica, “que possibilita o contato dos alunos com a cultura”, cultura esta fornecida “pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética” que seria uma escola fundamental para transformar as realidades do mundo contemporâneo. Sendo assim, “uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.” (LIBÂNEO, 2004, p.47)

Entende-se, também, que a escola cumpre funções que não são oferecidas por nenhuma outra instância, como por exemplo: “capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas” (LIBÂNEO, 2004, p. 47). Porém, é necessário repensar a escola, pois:

[...] ela não detém o monopólio do saber, pois a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências como a família, os meios de comunicação, as empresas, os clubes, as academias de ginástica, os sindicatos. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas à medida que os espaços e os equipamentos urbanos, as formas participativas de gestão dos recursos financeiros, os programas culturais e de lazer etc. são tipicamente práticas educativas (Cavalcanti, 2002 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 47)

Por isso, a escola não pode se limitar a transmitir apenas o conhecimento do livro didático e passar as informações sobre as matérias. A escola:

[...] é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade. (LIBÂNEO, 2004, p. 47)

Libâneo (2004, p.47) complementa sua afirmação anterior, dizendo que para a escola ser concebida como um espaço de síntese, ela precisa articular a sua capacidade de receber, interpretar e produzir a informação, entendendo que o aluno que é o “sujeito do seu próprio conhecimento”. Sendo assim, ele propõe cinco objetivos para que essa escola seja um espaço de síntese, exercendo seu papel na construção da democracia social e política:

1. Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares.
2. Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação.
3. Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc.);
4. Formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
5. Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias. (Ibid., p. 47-48)

É importante entender e fazer da escola um espaço de síntese entre a cultura experienciada e a cultura formal, contra a exclusão social, pensando na pedagogia revolucionária, abordada por Saviani (2003), para a construção de uma nova sociedade através da escola, visto que, ela:

[...] identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (Ibid., p.57)

Em resumo, para Saviani, a pedagogia revolucionária é aquela que luta contra os interesses burgueses, que utilizam as escolas como um meio de se manterem no poder e domínio da sociedade, perpetuando assim a sua hegemonia através do que é ensinado nas escolas e, tem por objetivo abrir espaço e permitir que as forças populares tenham uma relevância nesse processo de ensino escolar, para que assim a escola se insira no processo de construção de uma nova sociedade.

Entretanto, ao falar em síntese das dimensões formal e informal, me surge um questionamento: até que ponto essa síntese pode se considerar amistosa? E, seria esse o desafio da própria instituição escolar em harmonizar essas suas dimensões? É algo que precisa ser questionado ao pensar nesse assunto e que ainda não encontrei uma resposta.

1.1 A ESTRUTURA ESCOLAR

“A preocupação com a qualidade do ensino fundamental, de acordo com uma visão de educação como formadora de cidadãos, precisa levar em conta, no estudo da escola, além da estrutura didática desta, também sua estrutura administrativa.” (PARO, 2007, p.91). Além disso, “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Decidi iniciar esse tópico com uma frase de Vitor Paro (2007) e uma frase de Antônio Nóvoa (1995), explicitando qual seria o papel da escola e o seu comprometimento com a educação na formação dos indivíduos, didaticamente. Porém, aqui trato especificamente do que eles classificam como estrutura administrativa ou interações que se produzem no seio da instituição escolar, para assim entender como ela é organizada, hierarquicamente.

Segundo Nóvoa (1995), estudos centrados nas características organizacionais das escolas se baseiam em três grandes áreas, sendo elas:

- *a estrutura física das escolas*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.
- *a estrutura administrativa da escola*: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.
- *a estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (NÓVOA, 1995, P. 25)

Entretanto, esse tópico focará apenas na estrutura administrativa da escola², descrita acima, a qual é responsável por tais funções: gestão, direcção, coordenação, docentes, auxiliares, alunos, relações com autoridades centrais e locais, etc.

Já em relação a estrutura hierárquica da organização escolar, Vitor Paro (2007) afirma que:

[...] as escolas dos vários sistemas de ensino do país se organizam de modo bastante semelhante, no formato piramidal, em que, no topo, fica a **direcção**; logo abaixo, hierarquicamente, os profissionais que prestam assistência e supervisão aos professores (denominados **coordenadores pedagógicos**, ou **assistentes pedagógicos**, ou **supervisores escolares**, etc.); a seguir, encontra-se o **corpo docente** e, logo abaixo, os **alunos**. Paralelamente, há os funcionários não docentes³, ocupando o nível intermediário

² Apesar do foco principal deste tópico contemplar apenas a estrutura administrativa da escola, é importante afirmar que as três estruturas são interdependentes e uma tem influência sobre outra.

³ Embora não se fale sobre esses funcionários aqui, eles têm um papel que não deve ser invisibilizado. Mesmo que não seja deles a responsabilidade formal, eles podem “sinalizar” a filosofia de uma dada unidade escolar, e

(secretário) e os níveis subalternos (auxiliares, vigias, serventes, etc.). Além disso, os sistemas escolares podem contar com órgãos colegiados, como associação de pais e mestres [...] (PARO, 2007, p.91, **grifo nosso**).

Com base nessa estrutura escolar explicitada acima, a partir dos indivíduos grifados em negrito, compus a pirâmide hierárquica escolar abaixo:



Figura 1: Pirâmide hierárquica da estrutura escolar do ensino básico.

Maurício Tragtenberg (1985), resume muito bem o que seria toda essa configuração escolar: “Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade”.

Por isso, se faz necessário desvincular saber do poder, no plano escolar, e essa possibilidade

[...] reside na criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais e derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação — incluindo os alunos — é a condição de democratização escolar. (TRAGTENBERG, 1985)

dessa forma promover que se aprendam “posturas”, “valores” e “modos de relações” entre outros aprendizados não formais, incluindo um viabilidade e construção de uma visão positiva do ensino de música.

Após a explicitação de todos esses argumentos anteriores, entende-se que a escola é organizada em um modelo de hierarquia piramidal, onde no topo estão diretores, depois os coordenadores pedagógicos, em seguida os professores e, na base, os alunos. Essa divisão hierárquica escolar reflete exatamente como acontece na sociedade em que ela está inserida e como é organizada, ou seja, as relações de poder estabelecidas na sociedade, também, acontecem na escola.

Entretanto, é fundamental compreender que a escola organizada dessa maneira além de apenas reproduzir as relações de poder existentes na sociedade, não permite que as trocas entre os agentes escolares possam ser mais ricas e diversificadas, onde todos aprendem uns com os outros, em vez de apenas algumas vozes serem ouvidas, no caso daqueles que estão nas partes mais altas dessa pirâmide e na maioria das vezes desconsideram um dos agentes ativos dessa instituição que são os alunos, os quais não tem voz diante de alguma decisão.

A escola sendo organizada de forma horizontal, onde todos os envolvidos formam uma comunidade de cooperação, além de proporcionar uma democracia escolar, não se torna apenas uma instituição reprodutora de relações de poder, se transforma em um lugar democrático de aprendizagem.

Portanto, encerro esse tópico com uma frase do próprio Tragtenberg (1985), o qual diz que: “sem escola democrática não há regime democrático, portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o *homem*, o futuro cidadão”. Então, se faz necessário pensar na democratização da escola com urgência.

1.2 A DIREÇÃO ESCOLAR

Neste presente tópico falo sobre o responsável pela direção escolar e quais são as suas funções explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Além disso, apresento uma discussão entre autores da Educação que são referências sobre assuntos relacionados a figura do diretor escolar, aqui mencionada, para então elucidar quais são as funções que esse indivíduo exerce na escola.

No § 2º do art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encontra-se a seguinte determinação:

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996)

Agora, segundo Paro (2010, p. 769) o diretor é aquele que ocupa o cargo mais elevado, hierarquicamente, dentro de uma instituição de ensino. Ele não é apenas o encarregado da administração escolar, aquele que zela pelo ajuste de meios a fins, pela atenção ao trabalho e pela coordenação do empenho humano coletivo, “mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento”. (PARO, 2010, p. 770)

Ao relacionar o trabalho do diretor escolar a um trabalho administrativo, Ribeiro (1952 *apud* PARO, 2010) diz que “a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição, ou seja, para garantir seu funcionamento de acordo com “uma filosofia e uma política” de educação”. (Ibid p. 769), isto é, esse papel administrativo, no cargo de diretor, faz valer uma autoridade com um compromisso focado na educação e não somente um papel burocrático, como ocorre em empresas.

Em Paro (2010) ele afirma que esse diretor:

[...] concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2010, p. 770)

Entendo que esse poder intrínseco ao cargo de diretor (ou de direção) impõe que se cumpra tarefas administrativas, as quais são exigências advindas do Estado para qual trabalha e espera-se que sejam cumpridas, mesmo que, por vezes, não sejam coerentes com os objetivos educacionais. Porém, ao mesmo tempo, esse diretor, também, tem um compromisso com a educação, visto que, seu foco e objetivo principal é a escola, dela surgirão demandas educacionais e ele terá que saber administrar o que o Estado lhe propõe e o que a educação pede, pedagogicamente.

Por isso, o equilíbrio entre essa dicotomia (princípios educativos e determinações legais) permite que esse indivíduo consiga desenvolver seu trabalho mais eficientemente, conforme Paro (2010, p. 776) afirma: “[...] há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política”.

Por fim, Paro (2010, p. 776) diz que esse diretor precisa ter uma postura democrática, pois ele não age sozinho em uma escola, o trabalho é feito em conjunto com uma equipe de profissionais empenhados no desenvolvimento dos processos pedagógicos, por isso é importante que ele tenha uma postura democrática para superar as particularidades de cada um que atua nesse espaço escolar.

1.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico falo sobre as concepções de uma coordenação pedagógica em escolas de Ensino Básico a partir de uma revisão bibliográfica, à qual destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e autores que trazem a discussão acerca das funções de um coordenador pedagógico de Ensino Básico.

Entre os cargos ligados à Educação, às vezes pode parecer que o coordenador pedagógico é o menos dependente de questões relativas à legislação. Isso porque ele não é citado nas leis com a mesma frequência que outros educadores ou aparece com denominações variadas. Mesmo assim, muitas normas públicas determinam as possibilidades e limitações dos trabalhos efetuados por esses ou outros profissionais com funções correlatas.

Porém, no art. 61 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deixa claro quem são os indivíduos habilitados a ocupar esse cargo na escola:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 64 não aborda diretamente a atuação do coordenador, mas deixa claro que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Em Brasil (1996) acrescenta, no § 1º do art. 67, que para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência, o que inclui a coordenação pedagógica, é pré-requisito ter experiência no ensino em sala de aula.

Após analisar o cargo de coordenador pedagógico perante a LDB, trago aqui um compilado

feito a partir de autores referências no assunto sobre as funções do coordenador pedagógico. Resolvi classificá-las e separá-las em quatro funções desenvolvidas por essa coordenadora⁴, no espaço escolar, sendo elas: 1) Coordenadora pedagógica como agente de formação continuada; 2) Coordenadora pedagógica como agente de mudanças das práticas dos professores; 3) Coordenadora pedagógica como interlocutora/mediadora dos professores; e, por fim 4) Coordenadora pedagógica como colaboradora.

1.3.1 Coordenadora pedagógica como agente de formação continuada

Tendo a tarefa de auxiliar e organizar as reflexões dos professores, favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações, Garrido (2000) entende que o trabalho da professora-coordenadora é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Estimula-se o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática através de uma constante atividade reflexiva. A professora-coordenadora tem a oportunidade de proporcionar condições para o desenvolvimento profissional dos professores, que passam a assumir a autoria de suas práticas.

Christov (1998b) também aponta a educação continuada como função primordial da coordenadora pedagógica e justifica a necessidade de atualizar os conhecimentos como consequência de uma realidade que se transforma continuamente. Segundo a autora, analisar as mudanças que acontecem nas práticas da escola e conferir direções esperadas a essas mudanças, exige um programa de educação continuada que priorize a reflexão.

Ao ser convocada a assumir a tarefa de formadora de professores,

exige-se da coordenadora pedagógica, no encaminhamento de um programa de formação contínua na escola, uma competência para promover um ambiente de troca e tomada de consciência, abrindo mão de uma postura de especialista que determina o que os professores devem fazer. (CUNHA, 2006, p. 36)

A formação continuada do professor em serviço é localizada por Geglio (2003) nos momentos em que se reúne com a equipe de docentes e coordenação para discutir os direcionamentos da escola, conteúdos de ensino, as questões pedagógicas da sala de aula, aproveitamento dos alunos e relacionamento com os alunos. Incumbe ao coordenador “o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo” (p.117), exercendo um papel de liderança e autoridade.

⁴ Neste tópico, decidi usar coordenadora pedagógica, no feminino, pois todos os autores citados aqui se referiam ao cargo no feminino, visto que, a grande maioria de pessoas que desempenham essa função são mulheres.

A ideia de formação na escola sob responsabilidade da coordenadora pedagógica é desenvolvida, também, nos trabalhos de Garcia (1995) e Torres (1994), os quais defendem a ideia de que a coordenadora pedagógica é agente responsável pela formação continuada dos professores, auxiliando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acreditam, também, que ela é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

1.3.2 Coordenadora pedagógica como agente de mudanças das práticas dos professores

Na concepção de Orsolon (2001), a coordenadora pedagógica também é reconhecida como uma agente de mudança das práticas dos professores. Através das articulações que realiza e na proporção em que expõe e explica as contradições escola-sociedade e reprodução-transformação nas práticas dos professores, a coordenadora assume-se como agente de mudança. As transformações das práticas dos professores estão sendo pensadas pela autora como frutos de um processo de reflexão sobre o próprio trabalho, reforçando e garantindo a autonomia intelectual de cada professor.

Orsolon (2000) pesquisou quais as ações da coordenadora que são capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores. Selecionou algumas atitudes: 1) desafio para realizar algo diferente e repensar o costumeiro modo de fazer; 2) questionamento direcionador, isto é, perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo para prosseguir; 3) parceria para fazer e refletir na e sobre a ação; 4) respeito frente ao modo de trabalhar do professor, levando em consideração o seu conhecimento prático, como também suas dificuldades e facilidades.

Afirma ainda que, para que a mediação da coordenadora pedagógica diante ao trabalho de formação docente se oriente para a mudança, suas mediações precisam ser intencionais, ou seja, planejadas com o objetivo de contemplar o desenvolvimento das ações docentes, bem como a sua formação.

Além disso, qualquer trabalho inovador requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, o que pode ser mobilizado/desencadeado através de um processo em que a prática cotidiana e a reflexão teórica caminhem juntas, num movimento crescente de aprofundamento, de revisão, de questionamento e de transformação desta (ORSOLON, 2000, p.78-79).

1.3.3 Coordenadora pedagógica como interlocutor/mediador dos professores

Clementi (2001), também, atribui à coordenadora a função de interlocutora dos professores,

ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem de seus alunos. É considerada responsável pela formação dos professores nas escolas, mas a reconhece também como educadora em formação, visto que, o trabalho educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu fazer.

Nesse processo formativo, a própria coordenadora vai tendo a oportunidade de reavaliar suas interações com os professores, podendo ir além do que foi descrito por Guimarães e Villela (2000), no que se refere às suas atribuições. Segundo os autores, a coordenadora pedagógica tem pelo menos três níveis de atuação: resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis e promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socio-afetivo. Para ir além dessas dimensões, assumindo a formação do grupo de professores como direção do seu trabalho na escola, um investimento na própria formação passa a se fazer necessário.

Christov (2001) também encontra a importância de um trabalho de mediação no grupo de professores. Em sua pesquisa sobre os saberes necessários à coordenadora pedagógica em sua função no cotidiano da escola, a considera o agente fundamental para orientar o aprendizado construído pelo professor sobre sua própria experiência de ensinar. Trabalhando com grupos de coordenadoras e acompanhando uma em particular, interrogou-as diretamente: quais os saberes necessários ao coordenador em sua função? (p.20). Depois desses encontros, se tornou possível agrupar os saberes levantados pelas coordenadoras em três grupos: saberes associados às teorias pedagógicas, saberes interpessoais e saberes associados à prática da coordenação.

Os saberes interpessoais tiveram um grande destaque:

Os saberes interpessoais apontados pelos coordenadores pedagógicos nesta pesquisa sinalizam um determinado modo de se relacionarem com os professores: o modo que favorece o crescimento pessoal e profissional de cada um (...). Eles afirmam precisar saber se relacionar em confiança e em liderança legitimada e construída dialogicamente com os professores (CHRISTOV, 2001, p. 90).

As responsabilidades e qualidades intrínsecas à função da coordenadora pedagógica são visivelmente apontadas pelos autores citados: espera-se que ela seja uma mediadora entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com elementos teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo e oportunizando uma formação centrada na escola.

A ideia da coordenadora como mediadora é bem definida por Placco (2002, p. 95): “a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo Coordenador Pedagógico-Educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam”. Essa parceria seria traduzida em um processo formativo de ambos.

1.3.4 Coordenadora pedagógica como colaboradora

Ninim (2002) enfatiza a importância da colaboração para a explicitação dos valores, representações, escolhas, procedimentos que orientam as ações da coordenadora e professores. Essa colaboração não é entendida como proporção de conhecimentos e sentidos, mas palco de conflitos e questionamentos que possibilitam um certo distanciamento, reflexão e auto compreensão dos discursos da sala de aula e contextos da escola.

Parte-se do pressuposto de que:

[...] o papel do coordenador esteja voltado a articular momentos de interação com os professores em que possam ser discutidas suas ações práticas de sala de aula em contrapartida às suas intenções e representações sobre essas ações. Assim, a criação de contextos que permitam a ambos os agentes da interação – professor e coordenador – problematizarem seu fazer docente para compreendê-lo com base nos conhecimentos que vão sendo construídos nessas mesmas interações, desenvolve-se através dos atos de entendimento efetivados nas trocas discursivas (NINIM, 2002, p.22).

De acordo com Alarcão (2005), se inicia uma visão diferente do papel do coordenador como “reflexo do movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola como coletivo de profissionais” (Ibid., p.12). A autora afirma que: “ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola” (Ibid., p.12).

Além de articular o projeto político pedagógico da instituição, o coordenador pedagógico é um gestor e mediador das relações pedagógicas estabelecidas entre os professores e outros setores do espaço escolar em relação a aspectos pedagógicos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica estabelece uma interação com os professores para ajudá-los, entendendo que são estes que atuam em sala de aula. Conforme Alarcão (2005), a coordenação “realiza-se em trabalho de grupo” (Ibid., p.12), sendo o coordenador um “integrante do coletivo dos professores” (Ibid., p.12).

As quatro funções desenvolvidas pela coordenadora pedagógica, que foram aqui expostas, nos permite analisar o quão fundamental é o trabalho de uma coordenadora, quando a mesma se propõe a ser uma agente de formação continuada e coopera com a formação e reflexão crítica das práticas pedagógicas desse professor, o qual traz consigo uma bagagem de escolhas e experiências pessoais; quando se torna uma agente de mudanças nas práticas dos professores, permitindo que os mesmos analisem suas práticas e estejam atentos às necessidades das suas realidades em sala de aula; ao ser vista como uma interlocutora/mediadora dos professores, com o objetivo de orientar o aprendizado construído pelo professor sobre sua própria experiência de ensinar e ajudá-los a amadurecer suas intuições, superando as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem de seus alunos e, por fim, quando se torna uma colaboradora não só dos professores, mas de todo o

processo educativo inerente ao espaço escolar.

Portanto, entendo que a coordenadora pedagógica desenvolve funções distintas em um mesmo ambiente de trabalho, ou seja, a escola. Além de compreender que um trabalho em conjunto da coordenadora com o professor pode permitir o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, de acordo com a realidade de cada escola.

1.4 O PROFESSOR

Trago para esse tópico um compilado do que seria um professor de ensino básico, baseado no que a Lei nº 9.394 determina e em mais uma discussão entre autores relevantes no tema relacionado a docentes, entendendo que o trabalho do professor vai muito além do fato só de ensinar e, sim, seu trabalho está comprometido com a formação integral de seu aluno, o qual necessita entender qual o seu papel como cidadão, na sociedade que está inserido.

Segundo a Lei nº 9.394, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação básica, no art. 61 são considerados profissionais da educação escolar básica os que estão em efetivo exercício e são formados em cursos reconhecidos. Sendo eles:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996)

No mesmo art. 61 dessa Lei há um complemento, em parágrafo único, dizendo que a formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades e, também, para atender os objetivos das diferentes modalidades da educação básica se tem como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Já no art. 62, em Brasil (1996), determina que a formação de docentes para atuar na educação básica será permitida através da conclusão do nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício docente na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, ou através da formação oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Agora, quem é esse professor? Ao pensar nessa pergunta, me parece bem complexo chegar a uma definição completa de quem é esse professor, haja vista, que o mundo atual está em constantes transformações e mudanças. A escola, também, vai se transformando a partir das demandas da sociedade na qual está inserida e, conseqüentemente, o conceito de um professor vai se modificando, também. Porém, faço aqui uma breve discussão, a partir de autores influentes no assunto, sobre quem é esse professor.

Nos primórdios da Educação, o professor era aquele indivíduo detentor de todo o saber e os seus alunos eram os receptores desse saber, como afirma Volpi (2001, p. 126) “o professor era considerado, assim, o único responsável pelo processo de ensino e o aluno um agente passivo”.

Entretanto, com o passar dos anos, essa definição foi se modificando e como complementa Volpi (2001, p. 125): “O professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida”. Então, se faz necessário uma nova visão da função docente, sendo ela:

[...] o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes. (VOLPI, 2001, p. 126)

Portanto, Volpi (2001, p. 126) segue dizendo que essa drástica mudança na definição do papel do docente permite que o processo de ensino e aprendizagem seja um compartilhar de responsabilidades entre professor e aluno, onde ambos interferem de forma integrada e solidária, ou seja, o aluno aprende e é de responsabilidade do professor facilitar ou possibilitar sua aprendizagem.

É o que Hagemeyer (2004, p.73) fala sobre a troca e interação com o educando, sendo

exercida pelo professor, ou seja, o aluno é seu objeto de trabalho e o reflexo do contexto atual, também, é o elemento que norteia o desenvolvimento do seu trabalho e do seu conhecimento pedagógico, permitindo assim que o mesmo se recrie na sua prática cotidiana, sendo assim, se faz necessário estarem em constantes momentos de trocas e interações, pois um depende do outro para exercerem seus devidos papéis. Então, “a ação do professor nessa perspectiva deve ser vista como política cultural, em que o professor é intelectual que se transforma e transforma seus alunos”. (GIROUX, 1997, p. 136 *apud* HAGEMEYER, 2004, p.73).

Ele completa sua argumentação dizendo que: “É pela e na educação, e também por meio do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua”. (HAGEMEYER, 2004, p.73), isto é, o professor, também, é responsável por transmitir e perpetuar a cultura da sociedade na qual ele e seus alunos estão inseridos.

Para Roldão (2007), ensinar pode ser definido como:

[...] a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (Roldão, 2005a *apud* ROLDÃO, 2007, p.95).

Diante da fala anterior, entendo que o ato de ensinar está diretamente ligado ao fato de ter alguém para receber esse ensino. Portanto, se não há o indivíduo que está para aprender alguma coisa não se faz necessário a existência do indivíduo responsável pela ação de ensinar. Em resumo: se não há alunos, não há professores.

Ao falar, especificamente, o que seria a ação de ensinar, Roldão (2007) afirma o seguinte:

Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar da acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101)

Como vimos, anteriormente, a ação de ensinar é baseada em um domínio seguro de um saber, porém é necessário que esse saber se adeque as especificidades pedagógicas, contextuais, práticas e singulares de cada situação de ensino e de quem será ensinado, além de ser uma construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros.

Com isso, após toda essa elucidação feita em relação à função docente, pode-se observar

que:

[...] atualmente se requer do ensinante uma série de funções que não mais se restringem ao campo cognitivo (isto é, à quantidade e organização do conhecimento de conteúdo do ensino). Sánchez (1988) enfatiza a responsabilidade social do docente, que [...] deve direcionar seu fazer ao aluno e seu desenvolvimento como indivíduo e como membro da sociedade, preparando-o de forma contínua e abrangente para exercer seus direitos e deveres como cidadão. Da mesma forma, como mediador, deve dirigir e orientar a aprendizagem, estimulando, assim, o crescimento pessoal do educando e fazendo dele precioso instrumento de transformação e avanço social. (VOLPI, 2001, p. 129)

Ser professor, atualmente, não se resume apenas ao fato de ensinar saberes específicos das áreas de conhecimento, ser professor, também, é estar comprometido com a formação integral de seu aluno, permitindo que o mesmo entenda qual o seu papel na sociedade. Também, é o responsável pela orientação da aprendizagem desse aluno, estimulando seu crescimento pessoal, tornando-o um poderoso instrumento de ação socialmente transformadora.

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

No capítulo anterior, apresentou-se a estrutura de organização da gestão escolar, onde se destaca a figura do diretor e do coordenador pedagógico no topo da pirâmide escolar. Com isso, pudemos observar as hierarquias postas, como se dão as relações de poder entre os agentes escolares e a forma como o trabalho é dividido no espaço escolar.

O presente capítulo tem por objetivo traçar um breve percurso histórico da Educação Musical no Brasil, observando o papel que a mesma ocupou durante os diversos momentos dessa história, para assim, entender qual o lugar a música ocupa na escola atualmente e como lidam com ela nesse espaço. Por isso, toda essa trajetória histórica da Educação Musical no Brasil e as concepções do ensino de música que serão aqui descritas fazem referência à esse ensino que ocorre dentro dos muros da escola, isto é, especificamente na educação institucionalizada que é oferecida no Brasil e não do ensino de música em suas diversas possibilidades e contextos.

2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A história da educação institucionalizada no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas, em 1549 e a criação da Companhia de Jesus. Em relação ao ensino de música, especificamente, nesse período há “alguns registros de prática musical entre os jesuítas, mas concentrada nas aldeias em meio à atuação com os índios, e não habitualmente nos colégios, em áreas urbanas” (HOLLER, 2010 *apud* MARTINEZ e PEDERIVA, p. 13-14). Tal prática era realizada apenas por externos à Companhia de Jesus, assim como o ensino de música, o qual, também, “era realizado por externos, e não por padres jesuítas” (Idem, p. 13-14).

Martinez e Pederiva (2013) afirmam que a música como atividade educativa, em relação à atuação dos jesuítas no Brasil, quando acontecia, “tinha a função de catequizar as crianças indígenas e assim, como uma espécie de ponte, catequizar os índios adultos que habitavam o Brasil no período colonial” (Idem, p.14). E, esse era o interesse da Igreja, visto que tinha como objetivo “converter o índio à fé católica” (Idem, p.14).

Além disso, o ensino de música tinha outra função, nesta época:

[...] impor a cultura do colonizador e, desse modo, desconsiderar a cultura dos colonizados. Este era o interesse da Coroa portuguesa – concretizar a colonização da nova terra e de seus habitantes, por meio da inserção da cultura europeia. Freire (2011) denuncia que uma forma de dominação é negar a cultura do povo, impondo sobre ele a cultura da elite. Tal pensamento pode ser empregado em relação ao índio, pois este

era o povo que habitava o Brasil antes da chegada dos portugueses. (MARTINEZ E PENDERIVA, 2013, p. 14)

Em 22 de janeiro de 1808, a família real chegou ao Brasil com aproximadamente 15 mil pessoas, as quais faziam parte de diferentes áreas de atuação, impulsionando o surgimento de algumas instituições culturais, teatros, academias militares e cursos superiores. Importante destacar que mesmo diante de tanta inovação cultural, ainda não havia o ensino de música nas escolas, o que provocou o aumento de professores particulares (LOUREIRO, 2003).

Segundo Martinez e Pederiva (2013, p.15), o ensino particular de música, nas casas de famílias ricas, permaneceu por várias décadas, com isso a cultura europeia continuou a se difundir cada vez mais. “A diversidade cultural sobreviveu, apenas, em outros espaços sociais alheios à escola. Não havia espaço para a diferença na educação institucionalizada, pois se buscava um padrão, e este tinha por base a cultura europeia” (Idem, 2013, p. 15).

Em 1823, uma Constituinte provocou debates em relação à importância da educação no país. Então, nesses debates, “percebeu-se a necessidade da implantação de um sistema de educação que tivesse uma abrangência maior, para isso, seria necessária a criação de mais escolas e de investimento na formação de professores” (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013, p. 15). Foi a partir daí que a arte começou a aparecer nos documentos legais. Na homologação da Constituição de 1824, o artigo 179, inciso XXXIII dizia: “Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824).

Já em 1835, é criada a primeira escola normal, em Niterói, e em 1847 ela começa a permitir que os futuros professores tenham uma formação mais diversificada. Com isso, são incluídas novas disciplinas em seu currículo, inclusive, entre elas a música (LOUREIRO, 2003). Além disso, é importante ressaltar que a música passou a fazer parte do currículo da escola pública, por meio das escolas normais. Outro ponto importante a se destacar é que a música, nessas instituições, tinha a função de disciplinar, como elucida Fuks (1994 *apud* LOUREIRO, 2003, p. 49):

[...] a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade.

Nessa época, a música nas escolas normais e nas escolas primárias tinha a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, servia para organizar o espaço escolar, visto que, desde então estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade. “Era preciso disciplinar, moralizar, transmitir valores. Essas

funções estavam relacionadas aos interesses do Estado – usar a educação institucionalizada para estabelecer padrões e manter a ordem. E a música auxiliava nesse processo” (MARTINEZ E PENDERIVA, 2013, p. 16).

Em 8 de novembro de 1890, foi sancionado o Decreto nº 981 (BRASIL, 1890), que regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal, sendo ainda o Rio de Janeiro. Acerca da música, os conteúdos foram citados em quase todas as etapas do ensino primário. “A escola primária de 1º grau estava dividida em três partes: o curso elementar previa cânticos e leitura das notas; o médio, notas, compassos, claves, exercício de solfejo e cânticos; o superior continuou o solfejo e ditado. Na escola primária de 2º grau continuou o solfejo, ditado e coro” (MARTINEZ E PENDERIVA, 2013, p. 16).

Ao analisar esses conteúdos, nota-se que são organizados de forma linear e gradual, possibilitando a compreensão de que, nesse período, o ensino de música na escola tinha o intuito de desenvolver entre os estudantes a técnica musical e preparar futuros músicos⁵. Além disso, como afirma Martinez e Pederiva (2013, p. 16), “a preocupação com a técnica estava associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, assim, dar pouca visibilidade à musicalidade que afluía em meio à população brasileira”.

A década de 1920 é marcada pelo início de um movimento em prol da educação, por isso diferentes setores da sociedade brasileira tinham discussões frequentes. Segundo Martinez e Pederiva (2013, p.16), este foi o “momento em que começam a se organizar congressos e conferências acerca da educação em todo o país. Esses acontecimentos afinam-se com os ideais da Escola Nova.”

Nessa época, haviam poucas escolas e o ensino de música era destinado aos poucos que podiam estudar, sendo assim, este ensino ainda estava atrelado à cultura europeia. Além disso, novos ideais começam a surgir e entre eles havia a preocupação de difundir a cultura brasileira e torná-la mais acessível a todos os alunos. De acordo com a interpretação de Fonterrada (2008, p. 210) em relação ao pensamento do professor Anísio Teixeira, “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.”

Em 1922, aconteceu a Semana de Arte Moderna, a qual denunciou o conservadorismo

⁵ Neste caso, ao falar sobre futuros músicos, faz-se referência a músicos profissionais que teriam a música como a sua profissão. Neste contexto, segundo Martinez e Pederiva (2013, p. 16), o ensino de música visava descobrir e potencializar “talentos” e “dons” de alguns alunos, tendo como foco a formação de artistas. Por isso, esses futuros músicos são considerados músicos profissionais e não apenas participantes da cultura musical, de modo diletante, desvinculado do trabalho.

européu e o quanto este influenciava a arte no Brasil. Já no ano de 1928, seguindo o cunho dessa denúncia, surge no cenário brasileiro um clima de nacionalismo através de Mário de Andrade, entre outros artistas e intelectuais. Segundo Martinez e Pederiva (2013, p. 17), “esse escritor e musicólogo buscava uma superação da cultura europeia, considerada por ele artificial e formal para a sociedade que se formava no Brasil. Ele buscava essa superação por meio do resgate das raízes da cultura brasileira.”

Neste mesmo período, surge o canto orfeônico de Heitor Villa-Lobos caracterizado pela prática de canto coletivo e que executava, tanto canções folclóricas brasileiras, quanto hinos de exaltação patriótica.

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país. (LOUREIRO, 2003, p. 57).

Então, compreende-se que o canto orfeônico tinha como função bem definida: difundir o nacionalismo, por meio do “sentimento cívico”, “disciplina” e “responsabilidade”, sendo assim, era oferecido um ensino que buscava homogeneizar e moldar a população, pregando um ideal de nação. Com isso,

Aspectos relacionados à própria música passaram a ser de cunho secundário, em favor do patriotismo, da formação moral e cívica, que estavam presentes no formato de ensino musical oferecido por meio do canto orfeônico, que, por sua vez, estava em consonância com a ideologia de Getúlio Vargas. (MARTINEZ e PEDERIVA, p. 18)

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge o movimento da criatividade, o qual não estipulava nenhum conhecimento específico em música por parte dos professores. Esse movimento estava baseado na criação e na experimentação, por isso muitos professores o associavam a fazer o que quisessem ou a fazer qualquer coisa. Segundo Martinez e Pederiva (2013, p. 18), “no discurso, pregava a busca por um ensino artístico que respeitasse a liberdade de expressão de cada pessoa. Esse movimento acabou por fundir diferentes campos da arte, dando origem ao termo “arte-educação”. Porém, o movimento da criatividade foi interrompido pelo regime militar a partir de 1964.

Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961), a qual substituiu o canto orfeônico pela Educação Musical. Segundo Penna (2004, p. 20), essa foi a primeira lei de alcance nacional⁶, a qual

⁶ “Antes dela, os termos legais que regulavam a educação tratavam sempre de uma modalidade ou nível de edu-

pretendia abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar.

Já em 1971, aconteceu uma reforma no 1º e 2º graus da educação nacional, através da Lei Federal nº 5.692 (BRASIL, 1971)⁷ que unificou todas as artes e implantou o termo “Educação Artística”. Com isso, a música se manteve presente no currículo escolar, mas apenas de forma indireta e perdeu *status* de disciplina específica para fazer parte de um grupo que englobava diferentes atividades artísticas (MARTINEZ E PENDERIVA, 2013, p. 19).

Dessa forma, a “inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista” na Lei 5.692 (Saviani, 1978, p. 187), tendência essa atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde –, de acordo com seu artigo 7º (PENNA, 2004, p. 21),

“No entanto, quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística?” (PENNA, 2004, p.21). É interessante salientar que isso não é definido nitidamente pelo uso da expressão no texto da lei, “apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística” (Idem, 2004, p.21).

Por isso, o texto dessa lei gerou ambiguidade, pois não definia com clareza quais artes seriam contempladas, acarretando a polivalência. Esse termo foi usado para designar a prática que envolvia diferentes atividades artísticas, porém a mesma não conseguia prestigiar os elementos específicos de cada uma dessas atividades. Penna (2010, p. 125) esclarece que “[...] a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem”. Com isso, gradativamente, a música perdeu o seu espaço na educação institucionalizada.

Acredita-se que o fato de reunir as artes em apenas uma disciplina esteja associado ao contexto social que o país vivia, já que o intuito do sistema educacional da educação era inserir o brasileiro no mercado de trabalho o mais rápido possível. Com isso, as artes perderam valor educativo e passaram a integrar o currículo apenas por tradição (LOUREIRO, 2003).

Essa abordagem integrada das linguagens artísticas antecede à Lei 5.692/71, como mostra Fucks (1991, p. 124- 126, 130-142 *apud* PENNA, 2004, p. 21), o qual diz ter sido proposta pelo “movimento chamado criatividade”, já aqui mencionado anteriormente, em conjunto com

cação específico. É o caso, por exemplo, do conjunto de leis anterior à LDB de 1961: as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, estabelecidas através de diversos decretos-leis, no período de 1942 a 1946” (ROMANELLI, 1982, p. 154 *apud* PENNA, 2004, p. 20).

⁷ Muitos determinam que essa lei também foi uma LDB, porém ela reformulou somente duas etapas da educação. Não se referia a todo sistema de ensino, e por isso, não poderia ser uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ARANHA, 2006 *apud* MARTINEZ e PENDERIVA, 2013, p.18).

as mudanças estético-musicais desse período e as propostas da arte-educação, possibilitando ao ensino de música um “caráter experimental”. Fonterrada (2008, p. 219) denomina esse “caráter experimental” como improviso e diz que o mesmo “[...] não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiram ao fazer e à chamada expressão livre”.

A polivalência foi difundida, sendo marcada pelo experimentalismo e pela superficialidade do ensino de artes, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística, gerando a diminuição da sua significação para a formação dos estudantes, onde o improviso marcou a falta de intencionalidade no ato educativo em relação às artes e que, também, as mesmas “assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar” (FIGUEIREDO, 2011: 11 *apud* ALVARENGA e MAZZOTTI, 2011, p. 56).

Além disso,

Não podemos esquecer que a Lei 5.692/71 é a primeira a estabelecer, em seu artigo 44, o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino por 8 anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Expressa-se assim, no texto da lei, uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado “milagre econômico” (PENNA, 2004, p.22)

Em relação a isso, a Lei 5.692/71 ocasiona uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades de acesso à escola. Há de se observar que o espaço curricular da Educação Artística, incluindo, também, o ensino de música, configura um espaço de maior alcance social, sendo, também, mais democrático ao comparar com as escolas de música especializadas e com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação. Mas esse espaço é também aberto, na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente. Porém, segundo Penna (2004, p.22), “o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente.” Ou seja, a música, na escola, mais uma vez não é inserida de modo significativo e ocupa um lugar inferior, em relação às artes plásticas.

Algo a destacar é que as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo cada vez mais. Motivados por pesquisas, trabalhos acadêmicos, congressos e encontros, os diversos campos da arte foram ganhando visibilidade. Com isso,

Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística”, em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9.394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração. (PENNA, 2004, p.22)

Essa lei estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º). Com isso, garante, mais uma vez, um espaço para a(s) arte(s) na escola, assim como em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. No entanto, Penna (2004, p. 23) afirma que: “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. Além disso, “a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes” (Idem, 2004, p.25)

Contudo, “toda essa situação, em que a música está **potencialmente** incluída no componente curricular Arte, é alterada em agosto de 2008, a partir da aprovação da Lei 11.769” (PENNA, 2012, p.140 *apud* REQUIÃO, 2015, p. 3, **grifo nosso**), a qual constitui a música como componente curricular **obrigatório** da disciplina artes. Por isso, a “arte ter passado a ser oficialmente considerada campo de conhecimento” (FONTERRADA, 2008, p.229) teve uma grande relevância, pois foi a partir disso que chegamos à Lei 11.769 de 2008.

Segundo Requião (2015, p. 3) o importante a se notar, nesse processo, é “a própria disputa entre as linguagens artísticas e a negação a um perfil polivalente do professor de arte.” Esse novo cenário, constituído a partir dessa lei, faz emergir disputas antes não conhecidas, visto que, cada linguagem artística busca a sua relevância perante as outras, dentro da escola, e cada professor busca a sua univalência, enquanto profissional de apenas uma das linguagens artísticas.

Para Santos (2011),

Os efeitos da Lei 11.769 são vários. Com a Lei, faz-se necessária uma mudança radical na formação universitária, no que ela ainda se fizer formação polivalente, e nas práticas de sistemas educacionais, nas quais ainda houver a admissão de um professor para dar conta de várias linguagens artísticas (p.190).

Há de se observar que educadores vêm discutindo o reconhecimento aos saberes oriundos das práticas sociais, apontando para a necessidade de formação específica do profissional da área a ser ministrada, visto que: “Não é na escola que a educação começa ou acaba, mas

onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas” (SANTOS, 2011, p.193).

Penna (2012, p.142) afirma que com a Lei 11.769 “abrem-se múltiplas possibilidades para a área da educação musical”, sendo ela um importante marco legal para essa área do conhecimento. No entanto, a lei sozinha não dá conta de ser efetivada sobre a realidade escolar, visto que, há um “vácuo de décadas causadas pela ausência quase total da música na escola brasileira” (FONTERRADA, 2008, p.278).

De acordo com Requião (2015, p. 3), essa lacuna de décadas sem a música nessa instituição “não poderia ser sanada simplesmente com a promulgação de uma lei”, pois entende-se que leis como a 11.769 “só se sustentam por ações que as tornem viáveis. Indo além, acreditamos que para que tais ações sejam efetivas é necessário que conheçamos a realidade das escolas” (REQUIÃO, 2012, p.376 *apud* REQUIÃO, 2015, p. 4).

A lei sozinha não subsiste e não é possível enfiá-la “goela abaixo” na rotina das escolas sem ao menos conhecer e entender a realidade de cada uma delas, visto que, não é simplesmente inserir a música na grade escolar, existem outros fatores que estão por detrás da inclusão dessa disciplina que sem um plano de ação não favorecem a permanência da mesma na escola.

Além disso, ainda refletindo sobre a implantação da Lei 11.769, Sobreira (2008 *apud* REQUIÃO, 2015, p. 4) aponta que a diversidade de concepções sobre o ensino de música presentes nas escolas se torna uma limitação, comprometendo assim, “a inserção da música nas escolas, uma vez que cada concepção corresponde a metodologias e formação docentes específicas” (SOBREIRA, 2008, p. 46 *apud* IDEM, p. 4). Ela conclui dizendo que:

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto (Idem, p.51 *apud* IDEM, p.5).

Já em relação ao artigo 2º dessa Lei 11.769, que institui: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008), Alvarenga e Mazzotti (2011) manifestam sua preocupação por causa do veto a esse artigo, pois elas alegam que esse fato acarretaria incompreensões “acerca da profissão do professor e do ensino de Arte no contexto escolar” (p.51). As autoras afirmam que:

A polivalência foi uma prática adotada na década de 1960, e institucionalizada na década seguinte, por se adequar às ações educativas daquele momento social, histórico e político. Está extinta por Lei. No entanto, permanece e permeia o ensino das linguagens artísticas nas escolas regulares. Pelo menos, mesmo com as licenciaturas

específicas instituídas para cada linguagem artística, ainda é uma demanda dos concursos públicos que insistem na contratação de professor de Arte, muitas vezes sem especificar a linguagem artística requerida. É objeto de debate nos grupos sociais envolvidos na profissão. Os professores de música dizem que a polivalência no ensino de Arte, de alguma maneira, prejudica ou opõe-se à presença da música na escola. (Idem, 2011, p. 59)

Então, Alvarenga e Martinez (2011) concluem que:

Determina-se um conteúdo como obrigatório na escola, mas retira-se a autoridade do profissional formado para o exercício de sua profissão, ao dizer que não só o seu grupo de pertença, mas outros sujeitos podem também exercer a sua atividade. Uma decisão dessa natureza desqualifica e enfraquece o grupo perante um olhar do outro, além de colocar em cerco a identidade social (Idem, p. 70).

Atualmente, o documento mais recente que se tem no Brasil onde a música é contemplada como uma disciplina da Educação Básica é a BNCC de 2018, a qual diz que:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a **Música** e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, **grifo nosso**)

Esse documento comprova que a disciplina Música ainda permanece inserida no componente curricular Arte. Esse fato nos permite pensar que se em uma determinada escola o professor contratado para Artes seja formado em Teatro, é compreensível que ele aborde em suas aulas conteúdos próprios do Teatro. Por ser a sua formação, ele domina os conceitos dessa disciplina e, pode não se sentir à vontade para se arriscar abordando os conceitos específicos de outras disciplinas. Isto significa que, os conceitos dessas outras disciplinas do componente curricular Arte, incluindo a Música, poderão não ser contemplados nessa escola.

Essa imaginária elucubração reforça a ideia de que a Música inserida no componente Arte sofre uma perda do seu espaço, visto que, nem todos terão acesso a ela, pois dependerá, também, da formação dos professores contratados a preencher a devida vaga para Artes.

Já no Ensino Médio a situação é mais complexa, visto que, o componente Arte está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que

são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018)

Em resumo, no Ensino Médio, a Música está inserida no componente Arte, o qual está inserido na área de Linguagens e Tecnologias. Sendo assim, pode-se observar que o espaço para a Música nessa etapa escolar se tornou ainda mais complexo e indefinido.

Segundo Penna (2004, p.20), “a legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade.” Por mais que essa citação seja de 2004, ela ainda permanece latente, pois a situação atual é semelhante, como acabamos de comprovar anteriormente.

Nesse sentido, diversos autores nos mostram, através de suas pesquisas, o quanto a arte e a música, em particular, ocupam um lugar diferenciado das outras disciplinas escolares, e, por muitas vezes, é relegada ao lazer e à produção de festividades.

Esse tópico teve como objetivo traçar um breve caminho histórico da Educação Musical no ensino institucionalizado no Brasil, para assim entendermos porque essa disciplina ainda ocupa um lugar menos privilegiado do que as outras.

Analisa-se que a música, até hoje, carrega a “herança” dos diversos momentos da história em que já não se havia a completa compreensão da arte no currículo escolar e nem de como seria um ensino de música nessa instituição, não sendo valorizada como as outras disciplinas e sendo relegada às atividades de lazer e festividades.

2.2 “O QUE FAZ A MÚSICA NA ESCOLA, E O QUE FAZ A ESCOLA COM A MÚSICA?”

A pergunta feita acima e que intitula esse tópico é de Rundval e Cerri (2010, p.4), e foi a partir dela que comecei a vislumbrar o assunto que abordo aqui. Além disso, analisei que ela me permite dar continuidade ao assunto trabalhado no tópico anterior, porém agora o objetivo é mostrar o valor que tem a arte e a música na sociedade e na escola e, como é fundamental a comunidade escolar, como um todo, entender o que a música faz na escola e como a escola lida com a música para que assim ela possa ser valorizada como as outras disciplinas são.

Primeiramente, nota-se a importância e o valor que determinada área do conhecimento possui para uma determinada sociedade na medida em que analisamos a estruturação de seu currículo escolar. Ou seja, a discussão sobre a escolha dos saberes que serão levados em consideração ou não em determinado currículo não é, nem poderia ser, desprovida de disputas. Dessa

forma, Nereide Saviani ressalta que a discussão passa por "um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas" (N. SAVIANI, 2000, p. 26-27 *apud* REQUIÃO, 2015, p. 1).

Neste sentido, Duarte Júnior (1991, p.66) comenta que o intelectualismo de nossa sociedade é reforçado dentro do ambiente escolar, onde o que é considerado relevante é apenas aquilo que se pode idealizar racionalmente e logicamente, e as artes não se enquadram nesta perspectiva. O papel que a música desempenha numa escola que a encara desta forma limita-se apenas ao lúdico, a um mero lazer e divertimento, em contraste com "as atividades "úteis" das demais disciplinas" (p. 81).

Pelo caráter subjetivo e particular que as artes têm, ela pode ser tratada de forma inferior em relação ao que é considerado racional e lógico, ou seja, aquilo que se pode comprovar cientificamente, recebendo assim, mais prestígios não só na sociedade, mas no âmbito escolar, também. Porém, as artes não se enquadram no campo da lógica, pois é necessário haver intenção para realizá-la, assim como diz Almeida (2014, p. 31): "a arte depende de intenções e que a dependência de intenções é uma condição necessária da arte." Como a música é uma arte, ela, também, depende de intenções para existir.

Então, surge um questionamento: como seria possível racionalizar algo que depende de intenções como condição necessária para existir? Por que se faz necessário racionalizar tudo para que tenha um valor e respeito perante a sociedade? A escola, como instituição inclusiva que deveria ser, mesmo que também reproduza as relações de poder da sociedade, poderia entender que as intenções em fazer arte são relevantes, principalmente, porque os seres humanos são seres intencionais e se desenvolvem racionalmente e intencionalmente.

Hentschke (1991 *apud* COUTO e SANTOS, 2009, p. 115-116)) elucida a questão da necessidade de uma conscientização dos valores da música e da educação musical entre os agentes de toda prática educacional. Essa autora, com base na literatura ocidental de educação musical e em fundamentos encontrados em diversas áreas (filosofia, sociologia, psicologia e etnomusicologia), discute como esses valores sofreram transformações ao longo da história, acarretando consequências na composição dos currículos em cada época. Reforçando esse pensamento, Fonterrada (2005, p. 11) afirma que "o impacto que determinada profissão pode ter na sociedade depende, em grande parte, do entendimento do que ela tem a oferecer". Sendo assim, essas duas autoras discutem como a falta de compreensão sobre os valores da música e da educação musical afetam a inclusão do ensino de música nas escolas regulares brasileiras.

Swanwick (2003, p. 47), em seu livro *Ensinando música musicalmente* tem o cuidado

de separar em duas listas distintas as categorias que Merriam⁸ identifica de determinadas funções que a música geralmente desempenha na sociedade. Na primeira lista encontram-se as categorias que possuem um caráter com potencial para o desenvolvimento do discurso simbólico, que são: “expressão emocional”, “prazer estético”, “comunicação” e “representação simbólica”. Conforme o autor diz, essas funções simbólicas teriam “potencial tanto para a transmissão quanto para a transformação cultural” (idem, p. 49). Logo, tais funções seriam as mais adequadas aos objetivos de uma educação musical que busca o desenvolvimento da linguagem musical enquanto discurso simbólico.

Já a segunda lista que Swanwick faz sobre as categorias de Merriam, se enquadram as funções da música associadas ao apoio e/ou reprodução cultural. São eles: “reforço da conformidade a normas sociais”, “validação de instituições sociais e rituais religiosos”, “contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura”, “preservação da integração social”. Como essas categorias não criam ou encorajam a exploração metafórica, de acordo com Swanwick (2003, p. 49), não seriam funções a serem associadas à educação musical. Contudo, isso não significa que não possam estar presentes, desde que não ocupem o objetivo primeiro da Educação Musical.

Conhecer e discutir tais valores é importante para que o fazer musical seja idealizado como integrado à outras áreas do conhecimento humano, demonstrando assim “que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento” (FONTEERRADA, 2005, p. 10-11).

Segundo Fonterrada (2008), a falta de compreensão, especificamente, sobre a noção dos objetivos e metas da profissão, a convicção da importância da mesma, a compreensão da natureza e do valor da profissão “impede que se compreenda a área de forma abrangente e que se tenha a visão do campo maior com que ela está inserida, em cada época” (p.12). A autora completa dizendo:

Quanto à educação musical, é o debruçar-se sobre as questões que a cercam, sobre seus valores, sentidos, condutas, que levará ao aprofundamento do pensamento referente à área, aos alunos, agentes/pacientes da ação educativa, e aos professores e pesquisadores responsáveis pela ação e reflexão a respeito da música e de seu ensino e aprendizagem. (FONTEERRADA, 2008, p. 12)

É fundamental que professores, pesquisadores e toda a comunidade escolar tenha clareza em relação aos valores, objetivos, sentidos, metas e condutas da Educação Musical, para

⁸ O etnomusicólogo Alan Merriam (1964).

que esse campo do conhecimento possa ser valorizado e reconhecido como uma área importante e relevante a agregar ao conhecimento dos indivíduos.

Porém, é fato que nem sempre é clara aos professores de música a necessidade de refletir a respeito da prática e da função da música, visto que,

[...] muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento. (FONTERRADA, 2008, p. 12-13)

De acordo com Del-Ben e Hentschke (2002, p. 56), o exame, o questionamento e a reflexão dos professores e futuros professores de música sobre a consistência, a coerência e as implicações de suas concepções e ações de Educação Musical parecem ser condição fundamental para que a música possa ser valorizada como disciplina escolar.

Ou seja, refletir, questionar, examinar, pesquisar, indagar e sempre se atualizar das concepções e ações da Educação Musical são atitudes que proporcionam aos professores e futuros professores de música uma compreensão, uma consistência e um embasamento sólido para defender o valor da Educação Musical como uma disciplina necessária à escola.

Conhecer profundamente sobre a área de atuação profissional pode ajudar e amparar o indivíduo ao defender seus ideais, suas convicções, o valor do que ele acredita, pois ele sabe do que está falando, o seu conhecimento o permite discutir sobre o que é bom ou não para a sua profissão, o que deveria ser valorizado ou não, além de não ser facilmente convencido de algo que possa ir contra o que acredita ser importante para a sua área.

O mesmo pode ser aplicado a um professor de música, pois é importante que ele saiba qual é a importância dessa disciplina na vida de um indivíduo, qual a sua importância para a sociedade, o que não é interessante ser feito durante as aulas, como provar que essa disciplina merece seu lugar de destaque, entre outros pontos que contribuirão para uma valorização da disciplina não só dentro da área da Música, mas que possa ser compreendida por outras áreas do conhecimento, buscando uma posição mais relevante na escola e na sociedade.

Há de se observar, também, que essa reflexão e esses questionamentos por parte dos professores, citados anteriormente, poderão revelar pressupostos que, mesmo estando implícitos, “contribuem para que a música continue relegada a uma posição inferior nos currículos escolares” (DEL-BEN; HENTSCHE, 2002, p. 56). Dentre eles, destacam-se as noções de que a música é algo essencialmente “subjetivo” e de que não é possível avaliar as aprendizagens dos alunos (idem, p.56). Sendo assim,

Se esses pressupostos forem repensados, talvez a música possa ser reconhecida e respeitada como área capaz de desenvolver propósitos e conteúdos valorosos aos alunos, e os professores possam construir argumentos capazes de revelar as contribuições específicas das aulas de música para o desenvolvimento dos alunos, justificando sua presença nos currículos escolares. Isso poderia contribuir para que os professores conquistassem melhores condições para a realização das aulas de música junto à comunidade escolar. (DEL-BEN; HENTSCHKE, 2002, p. 56)

A música não pode ser categorizada como algo essencialmente “subjetivo”, pois há conceitos e conteúdos que tem lógica, tem racionalidade, porém ela não deixade ter um caráter subjetivo. Mas, por que a subjetividade seria algo tão ruim em uma disciplina ou em uma área da vida, já que somos seres subjetivos, também? Não só a racionalidade, como a subjetividade formam um indivíduo e, não é porque se tem uma dessas características que a outra não pode coexistir, ou uma ser inferior perante a outra.

A música é subjetiva, mas também tem lógica e racionalidade e professores de música podem se fundamentar e construir argumentos que sejam capazes de mostrar que a música é importante, também, para o desenvolvimento dos alunos. Isso poderia favorecer melhores condições para aos professores de música darem aula, com o apoio da comunidade escolar.

Segundo Alvarenga e Mazzotti (2011, P. 59), “os modos de vida das pessoas determinam suas interpretações do mundo, a maneira como o apreendem, bem como suas representações”. Dessa mesma forma, ocorre com as práticas profissionais, pois seus modos de fazer, de trabalhar, são os referentes. Com isso, suas concepções decorrem do lugar social em que se encontram, no qual o trabalho é a fonte mais relevante.

Elas citam como exemplo duas situações:

Para os professores (em grande parte mulheres) formados para atuar nas séries iniciais, com formação nos cursos normais, e responsáveis por ministrar conteúdos em todas as áreas do conhecimento, o ensino de música deve ter uma concepção diversa daquela em que o professor, licenciado em música ou em Educação Artística com habilitação específica, e que, provavelmente, educou-se em escola especializada de música e na universidade, por meio de um ensino técnico profissionalizante, adquirindo alguma habilidade no manejo de instrumentos musicais. (ALVARENGA E MAZZOTTI, 2011, P. 59)

As autoras concluem que apesar de ambos os grupos atuarem na escola e, possivelmente, concordarem que o ensino de música seja relevante, encontram-se diferentes compreensões a respeito de sua utilização e finalidade na escola, além das diferentes maneiras de ensinar.

Já a pesquisa realizada por Luciana Requião (2013a), entre os anos de 2011 e 2013, com a colaboração das professoras Silmara Lídia Marton, Adriana Manzollillo Sanseverino e estudantes de pedagogia, teve como objetivo conhecer a forma como os professores da região da Costa Verde Sul Fluminense (especificamente os municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba, Paraty e Rio

Claro) compreendem o papel da música nas escolas. Como resultado dessa pesquisa surgiram três concepções sobre o papel da educação musical no contexto escolar: 1) a música como um componente auxiliar aos conteúdos de disciplinas como química, matemática, português e história; 2) a música apenas como um elemento lúdico no espaço escolar; e 3) a música como uma área de conhecimento específico (Idem, 2013a).

Um fato muito importante a se observar é que essa pesquisa foi feita com professores unidocentes da região da Costa Verde e não licenciandos em música, ou seja, a não compreensão das linguagens específicas desse tipo de arte permite que “a grande maioria dos professores desconheça as particularidades e as potencialidades do ensino de música” (REQUIÃO, 2017, p. 99).

Duarte (2004), em sua pesquisa sobre as funções do ensino da música na escola, baseado na concepção de professores de música, licenciados na área, identificou que, além da concepção instrumental (prática pedagógica que valoriza tocar, ler e compor) e da concepção cooperativista (o ensino de música como auxílio à outras disciplinas), nota-se que a maior parte dos professores sustentavam uma concepção romântica do ensino de música. Ele identificou nas entrevistas que despertar a sensibilidade e a criatividade, proporcionar a autotransformação do aluno, formar o gosto musical e transformar a escola foram as expressões mais frequentes nas respostas dos professores em relação às funções do ensino da música. Agora, focando na utilização de estratégias metodológicas e de repertório considerados educativos, a pesquisa elucidou uma certa resistência à música da mídia, visto que, os professores recorrem a repertórios que julguem ser educativos musicalmente, tanto na quantidade quanto na qualidade, e que não faça parte das práticas musicais mais atuais dos alunos. Sendo assim, estes profissionais consideram que música é um componente curricular ativo e transformador do aluno e do contexto escolar.

Em contrapartida, Penna (2010) descreve a atuação dos professores nas séries iniciais e na educação infantil, os quais não têm formação específica na área de Artes/Música, mas são os responsáveis por ministrar o processo de ensino-aprendizagem em praticamente todos os campos do conhecimento, sendo assim, as práticas musicais são fundamentadas em atividades de audição e canto, com finalidades coadjuvantes. Nesta conjuntura, elas são as professoras de música e a aula de música se estabelece com exercícios de relaxamento, de facilitação no processo de alfabetização, de apoio à rotina escolar (hora do recreio, da fila, do lanche, etc.) e, também, de preparação para apresentações à comunidade escolar de acordo com as datas comemorativas, entre outros hábitos dessa mesma natureza.

Há de se observar que diante de experiências diferenciadas, as representações das finalidades a que as aulas de música se destinam, também, serão diversificadas. Essa multiplicidade

de entendimentos sobre esse campo do conhecimento proporciona uma diversidade acerca do(s) significado(s) do ensino de música nas escolas.

Além disso, é fundamental que os valores dessa disciplina sejam compreensíveis não só por músicos, mas pela sociedade em geral, incluindo diretores de escolas, pais, alunos e todos aqueles dispostos e envolvidos em prol da educação. É necessário, também, conhecer as potencialidades da música no desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, explorando todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem.

Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas. (COUTO e SANTOS, 2009, p.122-123)

Já Marisa Fonterrada (2008) resume, em poucas palavras, o real valor que há na Educação Musical, valor esse que ainda não foi dado a mesma. E, o quanto nós, professores de música, principalmente, e toda a comunidade escolar devemos aprofundar os nossos conhecimentos a respeito desse assunto, pois a importância que há na arte e na Educação Musical transcende festas, momento de lazer e entretenimentos:

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p. 117)

Desta forma, é fundamental que a comunidade escolar, como um todo, esteja ciente das potencialidades educacionais que há na arte e, especificamente, na Educação Musical, visto que, essa última permite que a arte seja inserida na vida do indivíduo e, através disso, ele possa ampliar suas concepções e relações consigo mesmo e com a sociedade, de uma forma geral. Entendendo essa real função da arte, torna-se possível pensar em propostas de educação musical que vão além de festas, entretenimento e momentos de lazer.

Em resumo, no capítulo anterior falo sobre a estrutura de organização piramidal da gestão escolar, destacando a figura do diretor e do coordenador pedagógico no topo dessa pirâmide escolar, a qual podemos observar hierarquias postas, como se dão as relações de poder entre os agentes escolares e a forma como o trabalho é dividido no espaço escolar.

Já no presente capítulo, tracei um breve percurso histórico da Educação Musical no Brasil, observando o papel que a mesma ocupou durante os diversos momentos dessa história,

para assim, entender qual o lugar a música ocupa, atualmente, na escola e como a mesma lida com a música em seu espaço, salientando que é fundamental à toda comunidade escolar compreender o papel da arte na vida de um indivíduo, para assim pensar em propostas de Educação Musical que permitam aos mesmos uma compreensão de si, do outro e do mundo de uma forma mais ampla e significativa.

Por fim, apresentarei no capítulo seguinte o conceito de experiência segundo Larrossa (2002) e Dewey (1959a; 1959b), como inspiração para refletir sobre os vínculos estabelecidos entre os professores entrevistados e o ambiente escolar. Além disso, apresentarei as narrativas segundo Clandinin e Connelly (2015), entre outros, como perspectiva metodológica para a análise das entrevistas.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Retomando o que foi dito anteriormente, inicio essa dissertação falando sobre as organizações escolares e seus agentes, as hierarquias estabelecidas entre eles e como se dão as relações de poder entre elas. Já no capítulo II, abordo como a Educação Musical é vista nessa instituição hierárquica, analisando sua história ao longo dos anos, validando que o seu conhecimento vai além de festas e momentos de lazer, que a comunidade escolar precisa entender qual a importância dessa disciplina na vida de um indivíduo, para que assim ela tenha o mesmo reconhecimento que as outras disciplinas têm e que são consideradas mais importantes que a arte e a educação musical.

Já no presente capítulo, do tópico 3.1 a 3.3 abordo o conceito de experiência presente nas obras de Jorge Larrosa e John Dewey, baseado no artigo “As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações” escrito por Dariane Carlesso e Elisete Medianeira Tomazetti (2011), o qual elas fazem uma confluência das ideias de Jorge Larrosa e John Dewey sobre experiência e destacam argumentos que possibilitam essa experiência, assim como as situações que não a possibilitam, segundo os pensamentos desses dois autores.

Carlesso e Tomazetti (2011, p. 76) afirmam que com Larrosa buscam compreender aquilo que se denomina comumente como experiência e, neste sentido, fazem uma aproximação com a obra de Dewey, mais especificamente dos argumentos e princípios que sustentam o conceito de experiência.

Além disso, completam dizendo que destacar possíveis ligações entre Jorge Larrosa e John Dewey foi desafiador, visto que, esse diálogo revela a atualidade da obra de Dewey e as riquezas e potencialidades presentes na exploração do conceito de experiência para a educação contemporânea, assim como, a importante dimensão que tem a experiência nas atividades educativas e nas atividades de constituição do sujeito. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p.76-77)

Em seguida, no tópico 3.4, abordo o conceito de narrativa em uma pesquisa qualitativa, a partir de um debate feito entre autores referências nesse assunto. Além disso, trago definições do que seria uma pesquisa narrativa, buscando compreendê-la como uma metodologia de pesquisa. Por fim, explico todo o processo para a construção dos dados que compõem essa pesquisa e as categorias de perguntas divididas em blocos, explicitando, também, algumas alterações feitas no decorrer desse processo devido uma pandemia mundial.

Enfim, essa pesquisa se apropriará das experiências dos indivíduos protagonistas do espaço escolar, descrito no capítulo I, entendendo que a narrativa é um processo investigativo

de formação e um modo de reconfiguração do sujeito da experiência.

3.1 O QUE É UMA EXPERIÊNCIA?

Jorge Larrosa e John Dewey argumentam a favor do papel “formador” da experiência; ambos os autores defendem o experienciar como forma de constituir o sujeito. Em Dewey (1973 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p.77), por exemplo, identifica-se a ideia de educação como construção e reconstrução da experiência, já em Larrosa (2002), encontra-se a ideia de acontecimento da experiência. Todavia, a experiência envolve elementos que, segundo eles, não podem ser reduzidos ao simples “fazer”. Experienciar, para ambos, é viver determinadas condições que possibilitem a efetivação da experiência. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 77)

Em busca de compreender os elementos caracterizadores da experiência, apresento as palavras de Jorge Larrosa:

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa” em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” em inglês, “That what is happening to us”; em alemão, “Was mir passiert”. (LARROSA, 2002, p. 21)

De acordo com as definições acima é possível entender que a experiência não se basta como algo exterior ao sujeito, mas evidencia uma conexão entre o seu interior e o seu exterior. Portanto, Larrosa (2002, p.24) diz que o sujeito que vive uma experiência como a mencionada anteriormente, permite que algo lhe aconteça, que algo lhe toque, que algo lhe suceda.

O sujeito da experiência é consciente de sua condição de construtor do seu conhecimento, de sua personalidade e de sua formação (CARLESSO; TOMAZETTI, 2001, p. 78), além disso, Larrosa (2002, p.24), o define “por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura e não por sua atividade”. Ele completa dizendo que é uma passividade que vem antes à oposição entre o ativo e o passivo, uma passividade apropriada “de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção”, como algo essencial e fundamental.

Larrosa (2002) constrói seu conceito a partir de alguns filósofos, como por exemplo Heidegger, que em sua obra encontra-se uma definição de experiência que corrobora com essa exposição feita anteriormente:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer”

significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixarmos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p 25)

Segundo Carlesso e Tomazetti (2011, p.78), a ideia de protagonismo do sujeito, enunciada por Larrosa, aproxima-se de uma ideia semelhante explicitada na obra deweyana. Para Dewey, o centro do processo educacional está no aluno. Portanto, o conceito de educação como construção e reconstrução da experiência não se limita ao que é externo ao sujeito. Há um elemento central que conduz cada sujeito a protagonizar seu processo de construção de experiência, a qual se chama reflexão:

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. (DEWEY, 1959a, p. 199)

O sujeito da experiência para Dewey é aquele que exerce o pensamento reflexivo, o qual é capaz de voltar-se para si e absorver aquilo que lhe é apresentado de novo, em um movimento de sucessiva construção e reconstrução de experiências. Esse pressuposto aparece com frequência nos escritos deweyanos, haja visto, que a tarefa da educação, para ele, está na busca pela emancipação e pela expansão da experiência. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 78)

Anísio Teixeira (1971) diz, em seu artigo “A pedagogia de Dewey”, que a experiência educativa é uma experiência inteligente, na qual participa o pensamento e que através dele se percebe as relações e continuidades que não foram percebidas anteriormente. Ou seja: “Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais” (TEIXEIRA, 1971, p. 37).

Sendo assim:

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a este pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. Nesses termos, a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação, embora bastante controverso, no âmbito de suas tradições. (PAGNI, 2010, p. 15 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 77)

Enfim, entende-se que a experiência é tudo aquilo que perpassa, que deixa algo e que transforma um indivíduo, a partir do momento que o mesmo exerce um pensamento reflexivo, o qual volta a si mesmo e entende o que de novo foi lhe apresentado. É passional, disponível e aberto ao que lhe sucederá.

3.2 POSSIBILITANDO A EXPERIÊNCIA

Segundo Carlesso e Tomazetti (2011, p. 83), tanto para Larrosa quanto para Dewey, possibilitar a experiência abrange situações nas quais o sujeito passa a ser autor do processo de conhecer. O movimento de experienciar realizado pelo aluno em sala de aula ou pelo sujeito contemporâneo em seu cotidiano é atravessado por situações favoráveis que permitem a eles um alargamento significativo das experiências já vividas. Por isso, Larrosa (2002) diz que:

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

Ele acredita que esses sejam os elementos fundamentais para que o sujeito seja capaz de experienciar. Percebe-se que isso não é simples e que o sujeito é o principal responsável por criar condições possíveis para que algo lhe aconteça. Um elemento que aparece com constância no texto deste autor é a necessidade de “parar”, ou seja, o sujeito da experiência para Larrosa é aquele que tem a habilidade de olhar para seu tempo com paciência, com lentidão, com demora nos detalhes, numa atitude de interrupção.

Tracejam-se aqui alguns dos requisitos de possibilidade da experiência que são fundamentais para Larrosa e que, também, aparecem na obra de Dewey como o inverso ao excesso de atividade, confundida, por muitas vezes, com experiência:

Pode-se gastar muito tempo acreditando que ser uma pessoa em atividade é o suficiente para garantir experiência. Isso não é verdade. Para Dewey, a experiência é mais complexa do que tal definição, tanto que ela envolve não somente a dimensão ativa do acontecimento, mas também a dimensão passiva e a consciência de continuidade por parte do agente. (CARLESSO, 2008, p. 74 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 83)

Se para Larrosa o sujeito precisa “parar” para constituir a experiência, para Dewey o

sujeito precisa agregar elementos que vão além do excesso de atividades e inserir em sua vida o exercício que induz a “aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1959a, p. 42). Para ele, o pensamento reflexivo é o elemento fundamental da experiência e ele só se estabelece uma vez que o sujeito aprende a exercitar e ceder o tempo necessário para essa construção, articulando o que Dewey designa como dimensão ativa e dimensão passiva da experiência. Em termos deweyanos, o sujeito da experiência é aquele que se torna capaz de aprender da experiência:

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959b, p. 153)

Jorge Larrosa considera, da mesma forma, que as condições favoráveis para o acontecimento da experiência demandam do sujeito uma postura própria:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 24)

De acordo com Carlesso e Tomazetti (2011, p. 84), essa questão explana outra correspondência plausível entre os autores aqui estudados e merece uma atenção especial, pois trata do sujeito da experiência, o qual é o “território de passagem” para Larrosa e é capaz de “gozar ou sofrer” para Dewey. Em ambas situações, identifica-se um sujeito que vive a experiência e está transpassado por um elemento passivo, ou seja, não é aquele que simplesmente pratica a ação, que se informa e opina, que age por impulsos e desejos ou que participa de diversas atividades, mas é aquele que reconhece sua receptividade perante a experiência que vivencia.

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos uma coisa com ela; em seguida, sofremos ou sentimos as consequências. (DEWEY, 1959b, p. 152)

A passividade que é encontrada nos dois autores é caracterizadora da concepção de experiência como situação constituidora do sujeito, visto que, o sujeito passional (não apenas ativo e nem simplesmente passivo) sofre ou sente as consequências daquilo que se consentiu vivenciar. Na experiência, o sujeito está aberto àquilo que é “novo”, ao acontecimento da experiência, na concepção de Larrosa, ou à construção e reconstrução da mesma, de acordo com Dewey.

Já que para Larrosa, a crítica mais expressiva está no estilo de vida do sujeito do mundo moderno, que por falta de experiências, não permite que os elementos do seu tempo lhe passem e façam parte de sua vida expressivamente, para Dewey, a educação de sua época estava descontextualizada, visto que, não se promovia a construção e reconstrução de experiências e não se voltava para a vida dos que dela participavam. A compromisso da futura utilização dos conhecimentos escolares, assim como o desmembramento dos saberes, impossibilitou e ainda impossibilita muitas dinâmicas de ensino e de aprendizagem: “Aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (DEWEY, 2002, p. 40-41 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 85).

Pode-se observar, a partir do que foi apresentado, concepções do acontecimento ou da construção da experiência que assinalam a particularidade da escrita de cada um desses autores, mas que, ainda assim, refletem uma aproximação de conceitos.

Em Larrosa, o sujeito da experiência é aquele que se expõe: “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p.25) e tem a compreensão de uma passividade cometida de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, permitindo assim uma abertura àquilo que lhe passa. Em Dewey, a experiência pode ter caráter positivo ou negativo; sendo assim, ela pode ter como resultado situações que dificultem o desenvolvimento na construção do conhecimento sobre um assunto específico, assim como provocar o aperfeiçoamento contínuo do conhecimento sobre um outro: “Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 86).

Para Larrosa (2002, p. 25), a experiência presume uma condição de abertura, de exposição “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco”. A partir desta perspectiva, corre-se o risco de que as marcas não sejam essencialmente as melhores, algo muito semelhante àquilo que Dewey denomina como possibilidade de experiências negativas. Portanto, o sujeito que se expõe, descrito por Larrosa, é também o sujeito que está subordinado a experiências positivas ou negativas, segundo Dewey.

A condição descrita acima presume ainda que o sujeito que vive experiências não se apropria apenas daquilo que quer, ele se permite alcançar por completo, é “um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (LARROSA, 2002, p. 25). A capacidade de formação e transformação são itens fundamentais da experiência para Jorge Larrosa: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2002, p.

26). Em relação a essa transformação que Dewey se refere ao processo de construção e reconstrução de experiências, o qual motiva a transformar, pelo pensamento, como que em um movimento espiral, “a matéria desconhecida em posseção familiar a instituir-se em recursos para julgar e assimilar outra matéria desconhecida” (DEWEY, 1959a, p. 286). De acordo com isso, faz-se necessário a seguinte pergunta:

Que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e um propósito mais claro de ação futura, em suma, uma ideia? Com respeito ao ensino, não existe ponto mais importante do que a questão da maneira pela qual genuínos conceitos são formados. (DEWEY, 1959a, p. 156)

A experiência, compreendida como uma construção, para Dewey, é conduzida pela noção de movimento, de processo encadeado e não se resume à realização de necessidades imediatas, as quais não são flexíveis em sua concepção. “A natureza da experiência provém da reflexão diante da ação possível de se realizar” (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 87). Segundo Dewey, a experiência é uma ação em potencial reflexivo, praticada e conduzida pelo sujeito da ação, além disso, essa experiência se designa enquanto tal ao passo que o sujeito se entende na condição de parar momentaneamente a sua atividade ordinária e pensar suas diferentes possibilidades e consequências. A sucessão de experiências, o ato de reconstruir continuamente, refere-se ao potencial de “força em marcha” que Dewey faz referência:

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. (DEWEY, 1971, p. 29 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 87)

Portanto, a situação de experiência, tanto para Larrosa quanto para Dewey, presume a abertura do sujeito para aquilo que é novo para si. Em Larrosa, essa condição de abertura para a experiência é indispensável e, por isso, é concebida uma vez que o sujeito para e se permite experimentar a vida, lentamente. Em Dewey, este assunto se concebe na proporção em que aquilo que se apresenta como “novo” tenha minimamente uma relação com a vida do aluno, pois isso que despertará a curiosidade, a iniciativa e as condições para que o sujeito seja tocado e sensibilizado.

3.3 IMPOSSIBILITANDO A EXPERIÊNCIA

Da mesma forma que há elementos que possibilitam a experiência, como mencionado

anteriormente, também, há alguns elementos que são considerados “inimigos” da experiência, para Larrosa e Dewey. No artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa (2002), a crítica que ele faz é voltada para as condições de vida do sujeito contemporâneo, o qual está desfavorável a possibilidades de experiência, por causa de seu estilo de vida. Já para John Dewey, a escola tradicional desenvolveu moldes de educação que impossibilitaram qualquer atividade de experiência na escola, por conta de seu caráter conteudista e livresco, se tornando distante da vida dos alunos.

De acordo com as argumentações explicitadas no texto de Jorge Larrosa (2002), existem situações às quais o sujeito contemporâneo está exposto e que são impedidos de permitir o acontecimento da experiência, sendo uma delas o excesso de informação. Na atualidade, muitas coisas acontecem à nossa volta, situações se sucedem simultaneamente, entretanto, pouco de tudo isso nos passa, pouco nos acontece: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, p. 21-22). Em contrapartida ao excesso de informações, o sujeito contemporâneo tem suas possibilidades de experiência restritas, pois o saber da experiência é diferente da obtenção de informações sobre as coisas, visto que, a informação não exige do sujeito a complexidade de significações que a experiência exige, ou seja, nada passa por ele. Em relação ao sujeito que vive a experiência, algo lhe acontece, ele simplesmente não se informa.

Agora, utilizando as palavras de Dewey, este elemento, denominado “informação”, pode ser traduzido para “as coisas com que nos ocupamos”. A experiência perde sua potência na medida em que o sujeito se torna incapaz de realizar as possíveis conexões entre as coisas que se ocupa:

Acostumamo-nos tão completamente a uma espécie de pseudo-ideia, de meia percepção, que não temos acordo de quanto é semimorta a nossa atividade mental e quanto mais penetrantes e extensas seriam nossas observações e ideias, se as formássemos em meio às condições de uma experiência vivificante que requeresse, de nossa parte, o esforço de pensar e o uso do raciocínio: fazendo-nos procurar as conexões das coisas com que nos ocupamos. (DEWEY, 1959b, p. 157)

De acordo com Dewey, as condições favoráveis para a constituição de uma “experiência vivificante” são inviabilizadas na medida em que se valorizam demasiadamente “as coisas” em detrimento do esforço de pensar e de conectar situações.

Para Larrosa, outro elemento que impossibilita a experiência é a necessidade de opinar sobre as informações. Esse fato induz o sujeito a se apoiar na informação pela necessidade de

opinião. Modela a personalidade de “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22). O excesso de opinião, o periodismo, como ele classifica, permite que o sujeito contemporâneo dê sua opinião baseado no reflexo das informações que recebe constantemente.

Na obra de Dewey, aparece uma situação similar, visto que ele trata o pensamento reflexivo como parte da construção da experiência, ou seja, toda a atividade que se limitar a reflexos, a impulsos ou desejos é uma atividade que, em si mesmo, não alcança a construção e reconstrução de experiências:

[...] não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita [...] pensar é, assim, livrar-se da ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. (DEWEY, 1971, p. 63)

Em Dewey (1959a, p. 105-106), “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada e harmoniosa”. A necessidade de reflexão perante os impulsos e desejos pressupõe a possível continuidade dada às experiências que um indivíduo constrói. Sem uma correlação de ideias, sem uma sequência no mínimo organizada dos acontecimentos que compõem a ação, seria como “se escrevêssemos na água” (DEWEY, 1959b, p. 153).

Agora, em relação ao sujeito moderno, a falta de tempo e o ato de opinar são tão imediatos que o “estímulo fugaz e instantâneo é imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (LARROSA, 2002, p. 23). Nessa concepção de vivências instantâneas, pontuais e fragmentadas, a experiência não acontece: a “conexão significativa entre os acontecimentos” (2002, p. 23) é vedada pela velocidade e pelo que ela provoca.

A conexão entre a falta de tempo e a ação de opinar, a que Larrosa faz referência, também, está descrita cuidadosamente na obra de Dewey, visto que o *continuum* é um pilar para a experiência deweyana e sua ausência permite que essa experiência perca seu sentido: “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 81).

É de responsabilidade do educador, portanto, elaborar “cousas para as experiências” e criar oportunidades para que estas não sejam “apenas imediatamente agradáveis”, mas que enriqueçam o aluno e, principalmente, preparem-no para novas experiências futuras, classificado como princípio de continuidade (DEWEY, 1971 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p.

81). Então, no processo em que há uma comunidade de pensamento, ao aluno, não se oferece apenas o que é novo, assim como, também, são criadas condições de agregar o desconhecido ao que já conhecido do mesmo, permitindo, a esse aluno, o desafio da aventura na construção do novo conhecimento e nas possíveis potencialidades de experiência que surgem. Portanto, descartar o *continuum* toca diretamente na compreensão de educação como construção e reconstrução da experiência, que Dewey defende.

Já em relação à falta de tempo para se proporcionar o acontecimento da experiência, Larrosa ainda complementa dizendo que são inimigos dela, também, a falta de silêncio e de memória. No que se refere a esse ambiente acelerado, o autor afirma:

Estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça [...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 23)

Em Dewey, o pensamento reflexivo, elemento fundamental à experiência, também demanda dessa conexão com o silêncio e com a memória.

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que forneçam a consecutividade na sucessão de ideias. (DEWEY, 1959a, p. 63)

Os modelos que os currículos escolares são construídos determinam que haja ou não a construção ou acontecimento da experiência. Tanto para Larrosa, quanto para Dewey está subentendida a compreensão de que nos ambientes escolares moldam-se formas de pensar, na medida em que tal instituição torna-se responsável por articular hábitos do exercício do pensar (VALDEMARIN, 2005 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 81), os quais nem sempre proporcionam condições favoráveis para que a experiência aconteça.

Segundo Dewey, o processo educativo costuma reduzir a aprendizagem à absorção direta de conhecimentos, abstando o aluno de “passar por experiências frutíferas”. O sistema tradicional de educação, na concepção deweyana, além de não priorizar pela conexão necessária entre presente, passado e futuro, acaba tornando a relação entre corpo e mente dicotômica, agravando ainda mais suas falhas, sendo unilateral: “se estão formando atitudes e hábitos que impedirão aprendizagens futuras, que resultam do fácil e pronto contato e comunicação com os outros” (DEWEY, 1971, p. 57 *apud* CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 82).

Outro fator não favorável à experiência, para Larrosa, é o excesso de trabalho:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...] e por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (2002, p. 24)

Larrosa faz referência a aceleração, a qual leva o sujeito contemporâneo à múltiplas ações que o levando à hiperatividade. Nesta perspectiva, não há tempo para parar, somente para realizar atividades e permanecer naquilo que se convencionou como “útil”, assim, sendo suprimida toda e qualquer possibilidade de que algo aconteça e possibilite o que o autor classifica como experiência.

Para John Dewey, “a simples atividade não constitui experiência” (1959b), ou seja, a experiência vai além disso e é mais complexa. Então, o que caracteriza a atividade não consegue suprir a magnitude de uma experiência, visto que, a atividade é dispersiva, centrífuga e dissipadora, ou seja, não precisa de um eixo ou uma linha que a conduza a possibilidades de relação consciente entre as consequências por ela causadas. Porém, a experiência se é caracterizada por um fluxo e refluxo alimentados de significados e, esse significado só ocorre quando há uma continuidade na atividade, proporcionando mudança naquele que pratica a ação, conforme o autor afirma.

Dessa forma, Dewey explana que “Não existe experiência quando uma criança simplesmente põe a mão no fogo, será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência daquele ato” (DEWEY, 1959b, p. 152). A atividade, se não entendida como resultado de outra ação, adquirindo assim sentido junto ao sujeito que a pratica, não pode ser considerada como experiência: “Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência educativa” (DEWEY, 1959b, p. 158).

Finalmente, diante de toda essa exposição, pode-se entender que a escola carece de situações de experiência, os mecanismos que a impossibilitam ainda resistem e, como se não fosse o suficiente, o estilo de vida do homem contemporâneo, como descreveu Larrosa com maestria, também reforça a lógica da “antiexperiência”.

3.4 O QUE É UMA NARRATIVA?

Narrar é tornar exposto uma experiência particular vivenciada e sobre a qual é elaborada sentidos e significados. Segundo Clandinin e Connelly (2015), é provocada uma reconfiguração de si no instante em que é feito o relato de sua experiência, visto que, esse movimento pode

deslocar o sujeito perante o espaço tridimensional em suas dimensões pessoal/social, temporal e de lugar.

A narrativa possibilita a compreensão da complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (2002 *apud* RABELO, 2011, p. 172) entende a narrativa como a qualidade estruturada da experiência assimilada e vista como um relato, percebendo a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como parâmetro os indícios do mundo e da vida. A experiência é reconstruída ao refletir sobre o que se viveu, dando significado ao sucedido.

Ao analisar a narrativa como o entrelaçamento de experiências diversificadas e paradoxos entre passado e futuro, por conta do presente, Josso (2004) afirma que:

[...] a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A organização que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre passado e futuro em favor do questionamento presente (JOSSO, 2004, p. 30)

Em narrativas, a memória se torna um elemento fundamental para a sua construção, pois é necessário recordar, relembrar e organizar a escrita e/ou a fala.

[...] para compreender as implicações do ato de recordar e narrar o vivido, faz-se importante entender que trabalhar com a memória cotidiana, seja do tempo presente ou do passado, é trazer à tona narrativas, por vezes lineares, mas também fragmentos, lembranças interrompidas, memórias descontinuadas. [...] passado, presente e expectativas de futuro estão imbricados em uma perspectiva que confere à narrativa uma tridimensionalidade, calcada em uma construção seletiva do narrador, atravessando reconstruções e ressignificações efetuadas sobre a própria trajetória (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 43).

Portanto, a elaboração da narrativa passa pela memória. Com isso, as histórias de vida narradas se tornam bem mais significativas, pois as experiências vividas de maior relevância, ao serem resgatadas pela memória, ganham importância no ato da narração. No contexto escolar, Bellochio e Machado, diante desse fato, enfatizam:

Uma importante referência neste contexto é que narrar a história mexe com a memória, a qual também está relacionada com as experiências vividas pelos professores. A memória evoca a experiência, o que foi internalizado como importante para a vida. No caso, a memória evoca a ação profissional unidocente, o que é vivido na relação entre os conhecimentos e as formas de organizá-los no contexto escolar para a potencialização dos estudantes pequenos (BELLOCHIO e MACHADO, 2017, p. 82 *apud* LEAL, 2019, p. 84).

Relacionando as narrativas com as pesquisas em Educação Musical, Louro e Teixeira (2013, p. 15 *apud* SOUZA, 2018, p. 80) contemplam que a “abertura para uma escuta das

memórias do professor e pesquisador se conjuga com uma tomada das manifestações artísticas, não só como ilustração das pesquisas, mas como algo que provoca e articula as narrativas”.

Entendendo a importância da narrativa em pesquisas relacionadas à Educação Musical, Stauffer e Barrett complementam dizendo que:

Para educadores musicais e outros, a narrativa é também astuta e cheia de arte. É estética em seus propósitos, seus processos e seus produtos de apresentação. Ela está entrelaçada com as artes em conteúdo, prática, substância e forma, e como as artes, a narrativa procura comunicação para além dos significados imediatos ou superficiais, e reverberação passa o momento presente. Narrativa é um trabalho ressonante. (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 20 *apud* SOUZA, 2018, p. 80).

Garbosa e Weber (2017), também, corroboram com a ideia da potência da Música “enquanto narrativa e como propulsora de narrativas” para as pesquisas nas áreas da Educação e da Música:

A experiência musical caracteriza um fenômeno complexo, marcado pela trilha sonora de nossa vida, a qual, como um pano de fundo, preenche vazios ou conta a história, assumindo o papel de narrador. A música, enquanto narrativa e como propulsora de narrativas, se configura em elemento potente para as pesquisas em Educação e Música, possibilitando aproximações ao mundo da escola por meio dos sons da memória com os quais os sujeitos da educação se envolvem, se mobilizam e se expressam (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 50).

Então, pode-se compreender que, tanto a narrativa pode colaborar para o desenvolvimento de pesquisas ressonantes, quanto a Música pode produzir ou colaborar para a própria narrativa.

3.5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A PESQUISA NARRATIVA

Ao falar sobre a pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2015) entendem que a mesma se constitui da compreensão e interpretação das dimensões pessoais e humanas, as quais vão muito além do que se pode quantificar. Como um recurso fundamental da abordagem biográfica e autobiográfica nas pesquisas em Educação, as narrativas colocam o professor no centro das investigações possibilitando, assim, aproximações com o contexto escolar.

O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CLANDININ e CONNELLY, 1995a, p. 11 *apud* LEAL, 2019, p. 75).

Portanto, a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência e, pode-se afirmar que, experiências são histórias vividas.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias, se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 27).

Os pesquisadores Clandinin e Connelly, baseados na concepção de experiência⁹ de John Dewey, desenvolveram uma compreensão metafórica para a pesquisa narrativa e, dessa maneira, um espaço tridimensional para a investigação. Estabelecem como primeira dimensão, a temporalidade (continuidade), como segunda, o pessoal e o social (interação) e como terceira, o lugar (situação).

Ao buscar pela compreensão da experiência do sujeito por meio da narrativa, a subjetividade é recuperada, preservando a originalidade e as particularidades dos sujeitos. “Assim, é possível entender a narrativa como uma reivindicação que surgiu do contexto social reconfigurando o lugar e a importância da experiência humana”. (LEAL, 2019, p. 75-76)

Segundo Larrossa (2002), ao contar experiências próprias a outros sujeitos, utilizando a forma escrita ou oral, estas experiências deixam de ser somente próprias e passam a estar presentes na vida de outros. Ele complementa dizendo que o conceito de experiência¹⁰ não é somente aquilo que nos acontece ou pelo qual passamos, mas sim, o que também nos toca e nos move.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSSA, 2002, p. 21).

Em relação ao desenvolvimento dos processos de formação, os indivíduos envolvidos podem se sustentar, ao mesmo tempo, tanto em suas experiências próprias, quanto vivenciar novas experiências através das reflexões realizadas. Nesse sentido, Josso evidencia que a experiência se transforma em formadora quando:

[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2010, p. 39 *apud* LEAL, 2019, p.76).

⁹ Essa concepção de experiência por John Dewey é apresentada, de forma mais detalhada, nos tópicos 2.1, 2.2 e 2.3 da presente pesquisa.

¹⁰ Esse conceito de experiência, compreendido por Jorge Larrossa, está mais detalhado nos tópicos 2.1, 2.2 e 2.3 deste mesmo capítulo.

A pesquisa narrativa, no campo da educação, tem seu foco no sujeito professor e na subjetividade das histórias. Destacando a prática de formação do professor, é discutido o trabalho docente através de várias concepções de sua história, como, por exemplo, a profissional, a pessoal e a organizacional. Por meio dessa abordagem, a qual, também, é reflexiva, o professor produz conhecimento sobre si mesmo, sobre sua prática e sobre a realidade a sua volta, permitindo-o a ser ator e autor de sua própria história, como afirmam Nóvoa e Finger:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no esforço de repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’ (NÓVOA e FINGER in SOUZA, 2007, p. 67 *apud* LEAL, 2019, p. 77).

Clandinin e Connelly (2015), no livro *Pesquisa Narrativa*, fazem um resumo no final do primeiro capítulo sobre o que seria uma pesquisa narrativa. Então, chegaram a seguinte definição:

[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar, ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar; do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. Simplesmente estabelecido, como escrevemos no prólogo, pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51)

Enfim, de acordo com a perspectiva trazida por todos os autores mencionados, anteriormente, é possível compreender as pesquisas com narrativas como o aprendizado das mais distintas formas do indivíduo vivenciar e experimentar, valorizando desse modo suas experiências, suas histórias de vida e suas subjetividades.

Agora, antes de entender se a pesquisa narrativa é ou não uma metodologia, faz-se necessário compreender o porquê dessa escolha para a devida pesquisa, visto que, o objetivo da mesma é compreender de que forma a estrutura hierárquica escolar e as interações entre seus agentes (direção, coordenação, professores, alunos e a comunidade do entorno escolar) possibilitam uma ação pedagógica na esfera da Educação Musical que transcenda o papel secundário, tradicionalmente delegado a ela, e que a permita ser um agente de transformação e não de reprodução das desigualdades sociais. Portanto, encontro na fala de Clandinin e Connelly a justificativa plausível para determinar o tipo de pesquisa que escolhi utilizar:

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte inte-

resse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165)

Por isso, percebe-se que, no campo da Educação, tem crescido o número de pesquisas que utilizam as narrativas como procedimento metodológico tendo como objetivo a compreensão do professor e de suas experiências, “pautadas no reconhecimento dos sujeitos da educação como possuidores de saberes elaborados e (re)significados em contextos e tempos distintos” (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 39).

Clandinin e Connelly entendem que a pesquisa narrativa é tanto um fenômeno a ser pesquisado quanto um método a ser utilizado. Para eles, o fenômeno é a história e o método é a narrativa; e assim pesquisadores “conduzem histórias de vida e contam histórias dessas vidas, onde descrevem, coletam e contam as histórias e escrevem as narrativas de experiência” (CLANDININ e CONNELLY, 1995, p. 2 *apud* LEAL, 2019, p. 77).

Para Souza (2006), a narrativa é classificada como um método, como uma técnica ou ambas classificações: como um método e uma técnica, pois pode modificar conforme o cenário e o campo em que será utilizada. A autora, também, a classifica como formação, visto que, “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA, 2006, p. 139).

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes (SOUZA, 2004, p. 139 *apud* LEAL, 2019, p. 77).

Os autores Clandinin e Connelly (2015) afirmam, em seu livro *Pesquisa Narrativa*, que diante da experiência em pesquisa que eles têm e das diversas possibilidades metodológicas existentes, mesmo que possam ser interessantes, não é interessante colocar métodos teóricos lado a lado em uma pesquisa narrativa. Esses autores complementam dizendo:

Pesquisadores iniciantes narrativos frequentemente se preocupam com seu caminho por meio das definições e procedimentos de diferentes teorias metodológicas, tentando definir a pesquisa narrativa e distingui-la de cada uma das outras, tentando encontrar um nicho para a pesquisa narrativa em meio a ordem das molduras das metodologias qualitativas teóricas apresentadas a eles, mas nós não encorajamos essa abordagem. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 173-174)

Como enunciado acima, as diversas metodologias existentes não são satisfatórias para

a concepção de uma pesquisa narrativa. Além disso, o papel da teoria, nesse tipo de pesquisa, é diferente do papel que ela cumpre na pesquisa formalista:

Embora possa valer a pena para um entendimento da ampla gama de metodologias, não é de grande importância para a pesquisa narrativa porque [...] o papel da teoria na pesquisa narrativa se difere do papel da teoria na pesquisa formalista. [...] os formalistas começam a pesquisa na teoria, enquanto que os pesquisadores narrativos tendem a começar com a experiência vivida e contada por meio de histórias. Aqui, desejamos assinalar que para a pesquisa narrativa é mais produtivo começar com explorações do fenômeno da experiência em vez da análise comparativa de vários arcabouços teórico-metodológicos. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 174)

Então, em Clandinin e Connelly é possível compreender que a escrita narrativa da experiência por si só e por sua complexidade já bastam como fundamento teórico-metodológico e não tem como compará-la a outras metodologias existentes. “Em nosso trabalho mantemos em primeiro plano a nossa visão de escrita narrativa da experiência com as narrativas de experiência dos participantes e pesquisadores situadas e vividas nas paisagens historiadas, como nosso arcabouço teórico-metodológico. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 174)

Portanto, ao associar as ideias dos autores citados nesse tópico, entende-se que as narrativas seriam, simultaneamente, um processo investigativo de formação e um modo de reconfiguração do sujeito, pois supera a ideia de ser apenas uma forma de compreensão da experiência. Por esse motivo, nesse estudo, a pesquisa narrativa está sendo assumida como metodologia.

3.6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Era prevista para essa pesquisa realizar entrevistas semi-estruturadas, em encontros presenciais com seis professores/as de música da Educação Básica da esfera pública Municipal (RJ), da esfera pública Federal e da esfera Privada, com a possibilidade de novos encontros para discutir algum ponto que não ficou esclarecido. Decidimos escolher seis professores apenas, sendo dois de cada umas dessas esferas, pois gostaríamos de comparar os relatos de experiências entre as mesmas esferas e entre as outras, para analisarmos se há ou não semelhanças e divergências. Porém, em março de 2020 se iniciou no Brasil uma pandemia chamada Covid-19, com isso o país entrou em estado de alerta, as pessoas precisaram ficar em isolamento social, impossibilitando todo e qualquer encontro ou contato presencial. Além disso, muitos planos tiveram que ser adiados, cancelados ou substituídos.

Para essa pesquisa, a forma inicial para a obtenção e construção dos dados empíricos

precisou ser substituída, visto que, não haveria como me encontrar pessoalmente com os entrevistados e, também, não teria tempo hábil para esperar a pandemia acabar e, em seguida, começar a desenvolver essas entrevistas. Por isso, juntamente com a minha orientadora, decidimos optar pelos questionários via *whatsapp*, onde os entrevistados foram orientados a responder todas as perguntas através de áudios, pois entendemos que facilitaria o processo da resposta e daria ao entrevistado mais liberdade ao se expressar em suas falas, até porque a entonação e reação que tiverem, contará no momento da análise do que esse entrevistado tem a dizer sobre suas experiências. Além disso,

[...] o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER *et al*, 2011, p. 251).

Esse questionário foi dividido em três blocos de perguntas com categorias diferentes para, também, facilitar a compreensão do entrevistado de qual a ideia principal de cada bloco e do que estaria sendo perguntado, além de me facilitar no momento em estiver fazendo a análise desses dados. Então, os blocos desse questionário foram: **1) Relação professor e contexto escolar**, com onze perguntas; **2) A música e a sala de aula**, com onze perguntas e, por último, **3) O papel da música na escola**, com seis perguntas.

Já as respostas em áudios, tiveram professores que optaram por responder cada bloco em apenas um áudio, outros escolheram responder no máximo duas, ou três perguntas em cada áudio para não ficarem muito extensos. Enfim, cada professor optou por responder de uma forma mais confortável para si todas as perguntas que continham nesse questionário, porém sempre mantendo a proposta de ser por áudio.

Além disso, decidimos que os nomes dos entrevistados seriam preservados, para manter a integridade dos mesmos, sem expor a instituição onde trabalham para não haver qualquer tipo de problema e para esses entrevistados se sentirem mais confortáveis em relatar suas experiências de trabalho na escola em que atuam. Essa informação foi dita a todos, antes de receberem o questionário, e todos concordaram em participar da minha pesquisa, sendo muito gentis e se mantendo à disposição para eventuais dúvidas que tivessem em relação às respostas dos mesmos.

Sendo assim, após obter todos esses áudios do questionário dos seis professores em meu *whatsapp*, os transcrevi na íntegra para assim conseguir ter um panorama geral de todas as respostas/narrativas e analisá-las. Decidimos, também, analisar esses dados por blocos e não pergunta a pergunta, visto que, a compreensão geral do bloco seria mais interessante para a

proposta dessa pesquisa, do que analisar cada pergunta separadamente.

Portanto, após entender que a experiência é o que será narrado e que muitos elementos interferem diretamente na forma como essa narrativa será produzida que decidimos compreender, a partir das narrativas feitas através de áudios no *whatsapp* de seis professores da esfera pública e privada, de que forma a estrutura hierárquica escolar e as interações entre seus agentes (direção, coordenação, professores, alunos e a comunidade do entorno escolar) possibilitam à Educação Musical uma ação pedagógica que possa transcender o papel secundário, tradicionalmente, dado a essa disciplina, permitindo que a mesma seja um agente de transformação e não de reprodução das desigualdades sociais.

4 AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Nos capítulos anteriores abordei como é organizado a estrutura escolar, como são estabelecidas as relações de poder dentro dessa organização, entendendo que para essa pesquisa foi levado em consideração estudos que afirmam que a escola é uma reprodução das relações de poder existentes na sociedade a qual está inserida, porém é importante deixar claro que essa não é a única maneira de se entender ou mesmo definir a escola. Além disso, também, discorro sobre a história da Educação Musical no Brasil, qual o papel da música nas escolas e qual lugar ela ocupa nas escolas de Ensino Básico, atualmente, analisando que é fundamental a toda comunidade escolar estar ciente das funções específicas da arte na vida de um indivíduo, entendendo que a música é um meio de inserir a arte na vida desse indivíduo, permitindo que o mesmo estabeleça relações consigo próprio, com o outro, tendo uma visão mais ampla de mundo. Também, encontro em estudos sobre o que é a experiência e a narrativa uma forma de entender e analisar o objeto da presente pesquisa, compreendendo que é a partir da experiência que um indivíduo constrói sua própria história e é a partir disso que pode narrar as suas próprias vivências. Por isso, escolhi a narrativa como um caminho para construir os dados empíricos dessa pesquisa.

Já neste capítulo, trago as narrativas dos seis professores de música que entrevistei para entender como os mesmos podem desenvolver uma ação pedagógica que permita à Educação Musical ultrapassar o papel secundário delegado a ela, tradicionalmente. Para isto, através de um questionário que elaborei juntamente com a minha orientadora, analisarei as narrativas desses professores a partir dos três blocos de perguntas em que esse questionário foi construído, ou seja, não destacarei pergunta a pergunta. Construirei um pensamento a partir da leitura do conjunto das respostas apresentadas, não restritas aos blocos de perguntas e de forma isolada, pois acredito que será uma forma mais interessante de entender e analisar o que eles disseram. Assim foram categorizadas as perguntas nos três blocos a seguir:

1. Relação professor e contexto escolar
2. A música e a sala de aula
3. O papel da música na escola

Sendo assim, farei uma exposição sobre o bloco 1, primeiramente, depois o bloco 2 e, por fim, o bloco 3 para ao final trazer uma discussão sobre o que foi dito nos blocos, fazendo uma confluência entre os assuntos, para compreender como a estrutura hierárquica escolar e as interações produzidas e/ou reproduzidas entre diretores, coordenadores, professores e alunos, permitem que a Educação Musical transcenda o papel secundário delegado a ela, por tradição.

4.1 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Essa pesquisa conta com a participação de seis professores de música, de instituições escolares públicas (Federal e Municipal) e privadas, sendo dois de cada uma dessas esferas, ou seja, dois professores de escolas Federais, dois professores de escolas Municipais e dois professores de escolas privadas, do Município do Rio de Janeiro e, por uma coincidência, foram entrevistados um homem e uma mulher de cada esfera escolar.

Escolhemos apenas seis professores, sendo dois de cada esfera de ensino, pois gostaríamos de comparar a resposta entre eles, para saber se encontraríamos semelhanças ou diferenças entre uma mesma esfera e, também, em relação às outras. Além disso, os professores de música, em sua maioria, foram indicações da Luciana e eu não os conhecia até então, pois conversamos e entendemos que seria melhor termos interlocutores que eu não tivesse tanta proximidade profissional ou pessoal, para não haver qualquer interferência nas respostas, sendo assim, só conheço dois dos professores entrevistados. Outro ponto importante a ressaltar para a escolha desses interlocutores é que buscamos por docentes que atuassem há mais de um ano no Ensino Básico.

É muito importante destacar, também, que foram usados pseudônimos para os professores e escolas preservando suas identidades e proporcionando uma maior liberdade para a discussão que será apresentada a seguir.

Sendo assim, os nomes fictícios para os dois professores da esfera pública Federal serão: João e Isabel; para os dois professores da esfera pública Municipal serão: Carlos e Mariana; e para os dois da esfera privada serão: Fábio e Joana.

Em relação às respostas, como dito anteriormente, obtive todas através de áudios pelo *whatsapp*. Mandamos o questionário a todos os professores entrevistados, me apresentei e expliquei qual o objetivo da presente pesquisa para que todos pudessem entender o contexto em que nos baseamos para elaborar todas as perguntas. Logo em seguida, foram respondendo o questionário e todos os áudios foram salvos para não haver nenhum problema de falha técnica e tecnológica, para assim poder reescrever todas as respostas que me enviaram e, posteriormente, analisa-las com calma e obter os dados que compõem essa pesquisa.

Algo interessante a se observar é que a maioria das perguntas foram bem compreendidas pelos professores e mesmo àquelas que não foram bem interpretadas, eles tentaram de alguma forma responder conforme o que entenderam.

4.2 RELAÇÃO PROFESSOR E CONTEXTO ESCOLAR

Neste tópico, analiso o primeiro bloco de perguntas do questionário feito e entregue aos seis professores de música. Todas as perguntas feitas nesse bloco foram pensadas e construídas em uma ordem para que fosse possível conhecer o professor e como é o seu relacionamento com a escola como um todo. Por isso esse bloco recebeu como título “**Relação professor e contexto escolar.**”

Para uma maior compreensão do que será tratado neste tópico, decidi destacar as onze perguntas que compõem esse primeiro bloco do questionário. São elas:

- 1) **Há quanto tempo você é docente nessa escola?**
- 2) **Quem o recebeu ao chegar nessa escola?**
- 3) **Como foi o seu processo de adaptação?**
- 4) **De que forma é organizada a estrutura escolar de onde você trabalha?**
- 5) **Quem são os atores dessa organização?**
- 6) **Como você se relaciona com eles?**
- 7) **Qual o grau de sua participação nas decisões mais gerais da escola?**
- 8) **Qual a carga horária de trabalho semanal?**
- 9) **Exerce alguma outra atividade na escola além das aulas de música?**
- 10) **Qual o tipo de contrato estabelecido com a escola?**
- 11) **Você percebe alguma preocupação, por parte de seus superiores, sobre seus posicionamentos políticos, ideológicos ou estéticos? Se sim, de que forma isso é percebido por você? Há alguma orientação nesse sentido?**

Ao analisar as respostas das perguntas mencionadas acima, dos seis professores entrevistados, pude observar alguns pontos que considero importante e relevante para construção dessa pesquisa. Os destacarei aqui com o objetivo de discutir sobre o tema desse bloco para, posteriormente, construir uma discussão entre os blocos com foco no objetivo da presente pesquisa.

Sendo assim, o primeiro ponto que destaco da análise das respostas do questionário, é que o tempo de atuação docente entre os professores é bem diferenciado. Tem alguns com muita experiência atuando em sala de aula como, por exemplo, o Carlos que está há 9 anos na mesma escola e outros com apenas um ano e alguns meses de experiência em sala, como no caso do Fábio. Entre eles, há visões diferenciadas sobre a sala de aula e o contexto escolar,

como um todo.

Outro ponto, a destacar, é que a forma como os docentes são recebidos nas escolas varia de uma para a outra, ou seja, depende da realidade de cada uma dessas instituições e não existe um padrão estabelecido para essa recepção. Como, por exemplo: João e Joana foram recebidos pelo coordenador/chefe do departamento de Educação Musical/Música; já Carlos e Mariana foram recebidos pela direção da escola; no caso de Isabel, ela teve uma semana de integração para adaptação dos novos concursados; e, por fim, a recepção de Fábio foi “o corpo docente, os auxiliares, foi a comunidade toda, porque a escola tava começando.”

Quando se fala em adaptação desses docentes em suas instituições escolares, encontro respostas mais variadas ainda, inclusive de professores da mesma esfera de ensino, como o que acontece entre Carlos e Mariana, visto que, ele diz ter sido difícil por ser sua primeira experiência em sala de aula, porém já para Mariana foi uma experiência bem legal e tranquila. Em relação a sua experiência no processo de adaptação, Carlos disse:

[...] foi bemmm (intensidade na fala) complicado, até porque essa escola que eu trabalhei, que eu trabalho, desde então, ela tava num momento de estrutura física muito complicado. Então, foi muito difícil, fora que a vida real de uma escola é bem diferente do que a gente pensa, pelo menos comigo foi assim. Então, foi uma surpresa e até um baque que durou, mais ou menos, uns seis meses assim de quase desistência, que eu vejo que é uma coisa muito comum entre muitas pessoas que entram na Educação, principalmente na rede pública, eu vejo que a questão de pensar em desistir. Então, o processo de adaptação não foi fácil não.

Já para Mariana, como dito anteriormente, esse processo de adaptação foi bem mais sereno e leve do que o de Carlos, mesmo ambos sendo docentes de escolas públicas municipais. Ao falar sobre sua adaptação, Mariana diz:

A minha adaptação foi uma adaptação bem legal, bem significativa foi uma adaptação tranquila, com calma. Então, antes de eu entrar em sala de aula, eu tive uma espera ainda, pra poder conhecer a escola como um todo, conhecer como eram os esquemas de horário [...] Então, eu fiquei aí, mais ou menos, umas duas semanas numa adaptação da escola em si, sem entrar em sala de aula. Foi muito bom, porque eu pude conhecer muito bem a escola, pude conhecer toda a equipe docente, conheci a equipe de direção, da secretaria, equipe da cozinha, pude ficar a par, também um pouquinho de situações de alguns alunos específicos, de necessidades especiais, outros que tem alguma questão em comportamento, questão de família na escola e aí, foi bem importante esse momento de duas semanas de adaptação, sem ser antes da inserção turma mesmo, com as crianças, com os alunos. [...] Então, o processo de adaptação foi ótimo, eu também estava muito ansiosa, mas nunca tinha dado aula na rede pública, estava muito ansiosa, mas considero uma adaptação maravilhosa, uma adaptação muito confortável, uma adaptação segura.

Para João e Isabel, ambos dizem ter sido um processo de adaptação sem muitos problemas e sem maiores dificuldades. Porém, para João foi mais fácil do que para Isabel, visto que,

ele já havia trabalhado em uma outra instituição pública e ela apenas disse ter uma maior dificuldade para se adequar aos nomes dados a cada setor e se adaptar às nomenclaturas dadas a cada órgão.

Agora no caso de Fábio e Joana, de uma forma geral, ambos tiveram uma adaptação tranquila, na medida do possível. Fábio diz que o processo de adaptação foi mais fácil do que imaginava, com exceção do trajeto de sua casa até a escola e com a vivência dentro de sala de aula, pois era sua primeira experiência em uma escola regular. Ele afirma: “[...] me adaptei com certa facilidade às questões de horários, às questões de relacionamento interpessoal. Ficou mais difícil, mesmo, a questão dentro da sala de aula que eu não tinha muita experiência com esse tipo de formato, formato de escola regular.” No caso de Joana, a mesma diz: “O meu processo de adaptação foi rápido, relativamente, mas ainda é um processo que ele ainda acontece, porque eu venho de um background que é bem diferente do background da escola em si. Então, é sempre um processo de aprendizado e adaptação intenso acontecendo.”

Ao abordar o assunto sobre a organização da estrutura escolar, percebo na fala dos professores que não é claro aos mesmos essa pergunta, visto que, cada um interpretou de uma forma, alguns entenderam que deveriam falar sobre a estrutura hierárquica da escola, outros interpretaram respondendo como é a rotina escolar de onde trabalham, houve também aqueles que não souberam responder e outros focaram na questão da rigidez disciplinar de sua instituição mesmo.

João, Isabel, Mariana e Carlos abordaram esse tema falando sobre a organização hierárquica de suas escolas, onde há a figura de um diretor e de um coordenador geral ou específico de Música, basicamente, acrescentando dois gerentes acadêmicos, no caso de Isabel e, um vice-diretor ou vice-diretora, secretários, a equipe da cozinha, a equipe dos zeladores, os agentes educacionais e a equipe de limpeza da escola, no caso de Mariana.

Já Carlos, além de descrever a estrutura hierárquica de sua escola, ele entendeu como organização escolar falar sobre a rotina escolar e descreveu brevemente como funciona o dia a dia de sua escola, falando sobre os horários das aulas, intervalos, horário das refeições, visto que, a escola em que trabalha tem um modelo de turno único, porém não tem uma estrutura física que comporta esse tipo de proposta, visto que, a escola é pequena e precisa haver toda uma organização para darem conta dos horários estabelecidos.

[...] ela foi uma escola adaptada pra ser turno único, mas ela não tem tamanho pra ser turno único. Então, por exemplo, as refeições que deveriam ser todas meio dia, o almoço, ele é realizado em horários diversos para que os alunos caibam dentro do refeitório. Então, tem um, por exemplo, o almoço primeiro pro 6º ano e 7º ano, depois pro 8º e depois 9º, faz com que fique um sobe e desce de escada que atrapalha um

pouco a dinâmica escolar, mas dentro desse contexto de estrutura predial, não tinha muito o que fazer.

Para Joana, ao ser perguntada sobre a organização escolar, ela respondeu sobre qual pilar a escola se fundamenta para lidar com os agentes escolares: “a estrutura escolar ela é, dessa escola onde trabalho, ela é baseada, principalmente, em cima da questão da disciplina. Ela afirma, também, que a estrutura feita nessa escola ela é bem hierarquizada.”

Ao analisar as respostas sobre quem são os agentes escolares das instituições em que os professores trabalham, posso destacar como a maioria delas sendo: o diretor, o coordenador e os professores. Como diz Carlos: “bom, dentro da minha escola, principalmente a direção e a coordenação pedagógica”. Isabel faz um resumo dos agentes e diz, também, que os atores são o diretor, dois gerentes e o coordenador.

Já João, fala um pouco mais sobre quem são os agentes e quais são as funções dos setores administrativos e da secretaria da escola:

Assim, a gente tem uma direção pedagógica, a gente tem o setor administrativo, mas que também é o setor responsável pelas questões relacionadas mais aos estudantes, né. A gente tem uma secretaria que é o setor que organiza as notas, enfim, mais para lançar para o conselho de classe, essas coisas e a gente tem os professores, as disciplinas e cada disciplina tem uma coordenação específica.

Esses foram os agentes mais recorrentes nas falas dos entrevistados, porém Fábio descreve todos os integrantes que fazem parte da escola onde trabalha, entendendo que essa instituição tem uma estrutura macro e que vai além dos agentes educacionais (diretores, coordenadores e professores), pois há os responsáveis pela cantina e tudo que envolve a alimentação dos alunos, aqueles que cuidam da limpeza da escola e, também, aqueles que cuidam da parte administrativa da escola:

Bom, é uma galera, né. Nós temos coordenadores, agentes educacionais, auxiliares, professores, professores assistentes, tem a equipe de nutrição, o pessoal de nutrição da cantina, que é terceirizado, tem um pessoal da limpeza que também é terceirizado. Hum, quem mais? E, aí tem o pessoal dos escritórios fora, o pessoal de departamento pessoal, tem um escritório de uma administração fora da escola, pessoas que tomam decisões pela escola.

Quando pergunto sobre a relação desses professores com os agentes escolares de onde trabalham, percebo que a maioria relata ter um bom relacionamento com todos esses agentes e que lida de forma tranquila com a estrutura de sua escola. Porém, Carlos afirma que hoje tem uma boa relação com todos, mas que foi uma relação construída e que permitiu a música ter um espaço na escola, pois ganhou uma sala específica para as aulas de música e conseguiu até

uma verba para comprar instrumentos para usá-los durante as aulas. Ele diz:

Acho que na escola que eu trabalho é uma relação boa, também conquistada, eu acho, nem sempre foi a melhor, mas acho que hoje em dia é uma relação de respeito mútuo e de conquista mesmo, de ter conquistado um espaço, uma sala, ter conseguido uma verba da escola pra comprar instrumentos. [...] A relação é muito boa, mas com divergências pontuais.

Apenas uma professora disse não participar de reuniões e do convívio com os agentes que tomam as decisões na escola, por isso entendo nessa fala que ela fica isolada de todo o resto, atuando apenas em sala de aula focada no trabalho com seus alunos do 4º ano, sem ter interações com outros agentes da escola. Ela disse:

Então, eu não participo das reuniões com quem organiza a escola, com quem faz as decisões sérias da escola, eu nunca estou em conselhos de classe. Eu dou aula de Artes, de Música num projeto que é meio quase que fora da escola, é dentro do currículo, mas é fora da escola e, eu só trabalho com um ano, com o 4º ano.

Ao perguntá-los sobre as suas participações em decisões gerais da escola, obtive respostas bem diferenciadas entre os entrevistados. Um dos professores disse ter um coordenador de Educação Musical que representa todos os professores de música na reunião com a direção e quando há algum assunto a ser discutido, esse coordenador leva à reunião de departamento, os professores discutem e, mais uma vez, ele leva a conhecimento da direção e é assim que os professores participam das decisões gerais da escola. Esse é o caso do professor João, que diz:

Geralmente, existem encontros quinzenais entre os coordenadores das disciplinas com a direção escolar e com cada órgão, porque cada órgão tem um representante e essas reuniões, na maioria das vezes, definem o funcionamento da escola naquele semestre, ou naquela quinzena, ou naquela semana, enfim, tudo passa por essa reunião. Ali se decide, também, questões específicas sobre algum estudante, ou faltosos, ou algum caso que tenha singularidade e precisa ser discutida entre os professores e a estrutura administrativa. Então, tudo passa por esse conselho. Então, cada coordenador leva para as suas equipes as decisões que precisam ser tomadas e, geralmente, as equipes votam e decidem e o coordenador vai lá e representa a equipe nessa reunião.

Tem professor que disse não participar de nenhuma decisão, o caso de Isabel e Joana, ou apenas opina quando solicitado a algo específico, que é o caso de Mariana, a qual tem um bom relacionamento com a direção e quando alguém pede a sua opinião em algum assunto pontual, ela é ouvida e é assim que convivem em sua escola, mas não opina nas decisões gerais da escola. Mariana conta o seguinte:

[...] as vezes, tão resolvendo algumas questões da escola e a própria direção, as vezes, divide comigo ou com outros professores da escola, que são mais achegados. Então, as vezes divide algumas questões: “nossa, tô super preocupada com isso!” E aí, a gente fala alguma coisa, alguma sugestão, eu já fiz isso, já ouvi e já falei uma sugges-

tão, já dei uma opinião e sou super bem ouvida e recebida. Mas, não tenho uma participação nas decisões mais gerais da escola, não sou convocada pra isso, tá?!

Além disso, também, tem professor que “briga” na hora de conselhos de classe por não concordar com o que é dito, mas não participa efetivamente nas decisões da escola. Esse é o caso de Carlos e o mesmo conta:

Eu lembro, por exemplo, de questões de conselhos de classe, de pressão pra aprovação e de, embora na minha matéria não ter nota, em geral a minha matéria sobe a nota de aluno. Música é uma coisa que, em geral, é difícil um aluno tirar uma nota ruim, mais por falta ou uma disciplina muito ruim, que é raro. Mas, muitas vezes eu brigo, porque vejo que essa pressão tá acontecendo e eu brigo pela pressão. Então, nesse sentido eu tento interferir, mas muitas vezes não consigo não.

Como, também, tem um professor que diz só opinar em momentos de festas da escola e eventos, pois é o momento que solicitam sua participação. Fábio diz que a “participação nas decisões mais gerais da escola eu acho que é bem pequena assim, com exceção das festas, tipo festa junina e apresentação de final de ano, eu diria que a minha opinião, minha participação nessas decisões ela quase que não existe”.

Quando pergunto se os professores percebem alguma preocupação de seus superiores com relação aos seus posicionamentos políticos, estéticos e ideológicos, percebo que em alguns casos não há essa preocupação explícita, como no caso de João:

Como eu sou estatutário, eu nunca percebi a preocupação com relação aos posicionamentos políticos, ideológicos ou estéticos dentro da escola. Não tô dizendo que eles não aconteçam, tô dizendo que eu nunca percebi, ou nunca foi demonstrado tão claramente na minha presença, ou em algum movimento, ou algum evento que eu tenha realização na escola. Nunca tive problema com relação a isso.

Já em outros casos, há uma preocupação velada, ou seja, há a sensação de que não se preocupam, mas acabam gerando proibições a determinados pedidos, observam o que posta em suas redes sociais, como no caso de Isabel e Fábio. Isabel disse:

[...] a gente incomoda! A gente que eu falo, a gente que pensa nas questões de educação né, porque a escola ela tem uma tendência... Esses superiores aí diretores, gerentes acadêmicos, especialmente, eles pensam mais como empresa do que outra coisa. Eles não estavam acostumados com o Ensino Médio, não tinha Ensino Médio até então. O Ensino Médio nasceu junto com a posse de todos esses professores que chegaram em janeiro de 2015. Então, isso incomodou um pouco eles, com certeza. E, a gente produzia muita coisa extra sala de aula, com o grêmio, com projetos de cuidar dos animais, vários projetos, oficinas... As próprias oficinas, criava debates, mesas redonda, chamava convidados. E, sempre, isso incomodava, atrapalhava um pouco o esquema deles.

Em relação às proibições, ela completa dizendo que “teve algumas proibições depois, por exemplo: comecei a usar o auditório pra fazer as oficinas, pra fazer a aula de dança, aí de repente proibiram da gente usar o auditório, mas depois a gente reconquistou o auditório.”

Agora falando do uso das redes sociais, Fábio afirma que:

Não, não sinto preocupação com relação a isso. Não tem nenhuma orientação, na verdade, a orientação que se tenha é pra que você tenha bom senso nas redes sociais. Então, é especificamente pedido que você aja nas redes socais como você agiria dentro da escola, tipo não vai postar coisas, postar vídeo de você bêbado, ou se você for comentar um posicionamento político que você comente com delicadeza, com educação sem ser rude. Eu acho que essa é uma orientação, você manter o bom senso.

E, também, em outros casos há preocupações explícitas, onde falam o que pode e o que não pode ser dito, como no caso de Joana:

Sim, eu percebo preocupação. Mas, de alguma forma, a escola é estruturada pra que alguma pessoa com um tipo de formação política e ideológica, que uma pessoa como eu teria, ela não faz tão parte da hierarquia da escola, não faz parte da estrutura maior da escola. Apesar disso, muitas vezes, existem orientações pra que não se fale disso, ou se fale daquilo, que é melhor que não seja isso. Já vi, também, com colegas professores de Música, mas que trabalham em esquemas mais assim em tempo integral, eu sou parcial, eles sim receberem avisos pra não postarem coisas no Facebook, esse tipo de coisa.

Portanto, essas foram as considerações do bloco um do questionário apresentado aos professores de música. Esse bloco buscou entender quem são esses professores entrevistados, como é a relação deles com a sua equipe gestora e, também, com o contexto escolar como um todo, analisando se essas relações interferem ou não em seu trabalho docente.

4.3 A MÚSICA E A SALA DE AULA

No presente tópico, analiso o segundo bloco de perguntas do questionário. Nesse bloco, as perguntas foram pensadas para que se pudesse entender qual a relação que a música tem com o espaço escolar, como a comunidade desse espaço a enxerga e como os professores de música enxergam o seu trabalho diante do que acontece na instituição em que atuam como docentes.

A fim de uma maior compreensão do que será tratado neste tópico, destaco abaixo as onze perguntas que compõem esse primeiro bloco do questionário. São elas:

- 1) Qual o nível de autonomia que você tem para decidir sobre as atividades feitas em sala de aula?**
- 2) De que forma o currículo facilita ou dificulta o desenvolvimento da música durante as aulas?**
- 3) Onde são realizadas as aulas de música?**
- 4) As aulas podem ser feitas em outros espaços da escola além da sala de aula? Você tem**

poder decisório sobre isso?

5) Há atividades extracurriculares de música?

6) De que forma a sua atuação como professor/a se integra ao restante das atividades da escola?

7) Qual o grau de participação ou interferência da equipe gestora da escola em sua atuação como professor/a?

8) Se você usa algum material didático (livros, internet, músicas), como se dá a escolha, a produção e a introdução desse material na escola? A iniciativa de introduzir esse material é sua ou da escola?

9) O quanto o aluno e seu contexto sócio cultural é levado em conta na elaboração e execução da aula de música?

10) Esse grau é estabelecido por imposição da escola ou pelo professor/a?

11) Qual o nível de participação dos alunos nas decisões que abrangem a estrutura escolar como um todo, e também a sala de aula?

Neste tópico farei algo semelhante ao anterior, destacarei aqui os pontos principais do bloco 02, com o objetivo de discutir sobre o tema do mesmo para, posteriormente, construir uma discussão entre os blocos focando no objetivo da presente pesquisa.

O primeiro ponto que quero destacar é em relação a autonomia dos professores de música em propor suas atividades em sala e aula. Ao analisar as respostas, percebo que a maioria dos professores tem a total liberdade para decidir sobre as atividades que desenvolverão em sala de aula. Isabel até diz: “100%, total. Soy yo que mando”.

Já João diz:

Bom, com relação a autonomia, eu tenho uma boa autonomia, consigo decidir sobre o que eu vou trabalhar, sem nenhum problema. Obviamente, nós temos um documento curricular que nos orienta, nos sugere um determinado caminho contendidístico e, a gente com essas possibilidades, esse currículo prescritivo, a gente tem a liberdade de montar a nossa forma de abordar esses conteúdos.

Carlos, também, diz ter total autonomia, pois tem apenas algumas orientações curriculares. Ele afirma, ao ser perguntado:

Ah, total. Ainda mais que na prefeitura eles tem algumas orientações curriculares mais gerais. Mas, não tem apostila de música... Nem acho isso, eu fico até na dúvida se acho bom ou não, não ter o material, porque eu tenho a liberdade. Mas, tenho autonomia total.

Mariana até diz que em uma das escolas em que trabalha tem uma coordenação que fica

a par do que ela faz em sala de aula, por olhar seus planejamentos, mas ainda sim tem total autonomia para o que planeja fazer em sala de aula. Como ela mesmo fala:

Eu total autonomia pra realizar minhas atividades em sala de aula. Eu faço planejamentos, em uma escola a coordenação ela é mais presente nessa questão de leitura dos planejamentos, então ela tá mais a par do que eu faço nas minhas aulas e na outra escola, que é a minha escola de origem, eles já não tem tanto esse cuidado de olhar, de tá por dentro. Na outra escola que estão mais a par disso tudo, que a coordenação tem esse cuidado, esse olhar, ainda assim eu tenho total autonomia.

“Então, o nível de autonomia que eu tenho lá pra decidir sobre as atividades é total. Eu decido o que eu quiser levar pra dentro da sala de aula, eu levo e não tem problema nenhum com isso.” Diz Fábio, ao ser perguntado.

No caso de Joana é diferente, pois ela diz não ter essa autonomia, mas tem tentado trazer algumas propostas que a agrada e vem buscando formas da escola aceitar, na medida do possível. Ela mesma diz:

Eu não tenho autonomia pra decidir sobre as atividades feitas em sala de aula, mas eu tenho tido cada vez mais confiança em fazer as atividades que eu acredito. E, tenho achado formas de colocar as atividades que eu acredito acontecendo, embora tenha muitas dificuldades.

Ao analisar o que os professores falaram em relação ao currículo ser um facilitador ou dificultador das aulas, percebo que a maioria absoluta não tem dificuldades com o currículo proposto em si, visto que, mesmo em alguns casos tendo alguns pontos em que eles não concordam, ou que não cabe na realidade de suas aulas e de seus alunos, buscam uma forma alternativa de trabalhar esse ponto da melhor maneira e da forma que acreditam se encaixar na realidade de seus alunos e de sua aula. Assim como Carlos diz:

Então, tem algumas orientações gerais de aula que tem umas coisas que são meio inviáveis. Eu lembro de ter lido umas coisas assim como de análise musical, por exemplo, separar frases, essas coisas eu não vejo sentido. Mas, algumas coisas até são interessantes, por exemplo, na prefeitura tem a EDUCOPÉDIA, que é um material pra usar online, que ali também estão algumas diretrizes, que tem algumas atividades de música sugeridas e, por ali eu já peguei muita atividade. Mas, aí é aquela coisa, como a internet não funciona em todas as salas, não tem, então o material é feito pra fazer online, inclusive com jogos e, ninguém consegue usar, então dali eu tiro apenas ideias. Mas, nesse sentido, como o currículo de Música ele é um pouco aberto, não tem tanta coisa feita. Eu acho que nesse caso não dificulta, também não ajuda muito não (risos), mas não dificulta.

Como Carlos, Fábio também diz ter alguns pontos que tornam o currículo engessado, por haver pontos inviáveis a realidade da escola. Porém, não torna o currículo um problema, como ele mesmo diz:

O currículo ele facilita por dar um norte, mas por outro lado ele acaba dificultando, porque tem algumas coisas que já tão engessadas vamos dizer assim.. Não é engessada, mas tem algumas coisas que eu não concordo, mas fazem parte do currículo e eu tenho que fazer. Isso, as vezes dá, uma engessada. Mas, na maioria das vezes ele mais facilita do que dificulta.

Para João é importante entender o que é currículo para então analisar se ele favorece ou dificulta as aulas, pois diz que é fundamental separar o que é currículo e o que é documento curricular. Entende que documento curricular são:

[...] as diretrizes, aquilo que a instituição nos entrega e nos apresenta, na medida que a gente entra na instituição e começa a perceber de que forma a instituição trabalha com aquele conteúdo, ou seja, com a Música. Então, pra mim aquilo são os documentos curriculares, não só a parte de Música, a matriz curricular de Música, mas também as outras partes que são comuns a todos: a maneira de avaliação, como são divididos os tempos semanais de cada disciplina, como são divididos os próprios bimestres e trimestres durante o ano. Então, pra mim, isso são os documentos curriculares que definem [...]

Agora, quando fala em currículo, João já entende que “o currículo é uma coisa, pra mim, mais ampla, que o currículo já abarca não só esses documentos, mas o que os estudantes trazem pra dentro da escola”. Ele ainda completa dizendo que [...] “essa junção do que os documentos trazem, do que eu levo pra sala de aula e o que os estudantes trazem e o que sai depois desses encontros, aí sim eu considero como um currículo”. Ou seja, currículo não envolve apenas o que é exigido nos documentos curriculares, mas está entrelaçado pelo que é desenvolvido em sala de aula, pelo que os alunos trazem de demandas pessoais e culturais e, para completar, o que é absorvido desses encontros e o que se forma após eles. Além disso, ele completa sua fala dizendo que:

Então, como eu entendo o currículo como apenas um documento que pode nos orientar, mas a abordagem depende muito mais do professor, então, eu não tenho dificuldade alguma em lidar com esse documento, até porque, a gente que define a abordagem, né. E, onde eu trabalho, obviamente, não se tem uma vigilância desses documentos curriculares, ao ponto, de alguém ficar marcando o que foi dado, o que não foi e o que foi dito e o que não foi. Então, nesse sentido, como eu tenho essa certa liberdade, eu não tenho problema algum em trabalhar com esses documentos curriculares que a minha instituição produz na área de Educação Musical.

Mariana entende que o currículo traça um caminho ao professor e que por isso acha importante tê-lo como um norte de por onde seguir. Além disso, completa sua fala dizendo que o currículo fala muito sobre a escola, o perfil de cada uma delas e, por isso, é interessante todos os professores da mesma instituição segui-lo, para que assim sigam no mesmo caminho, cada um optando por sua própria abordagem:

Isso é legal, porque a gente seguindo um currículo, a gente tem vários professores da rede que seguem esse currículo e isso é bom, porque nós estamos no mesmo caminho, só que cada um tem a sua maneira, a sua forma, a sua linha de pensamento, mas a gente tem o currículo. Então, pra mim, ele é um facilitador. Eu trabalho com o currículo da escola, ele pra mim é um norteador sim e facilita o desenvolvimento da Música nas minhas aulas.

Ao perguntar sobre onde são realizadas as aulas de música até me surpreendo com as respostas, pois quatro dos seis professores tem uma sala específica para as aulas de música. E, quando digo que é uma surpresa constatar isso, é porque sabe-se o quão complicado é essa questão de salas específicas para disciplinas em uma escola, porém é uma surpresa boa, pois isso quer dizer que esses professores conseguiram um espaço exclusivo para desenvolver suas atividades.

Como Fábio mesmo diz que suas aulas são realizadas em uma sala específica de música, a qual tem diversos instrumentos e, completa dizendo que [...] “lá, uma coisa bacana não tenho do que reclamar do que é oferecido em termos de estrutura pras aulas de Música”.

Mariana, também, diz ter uma sala específica de música, em uma das escolas em que trabalha, a qual gosta bastante por conta do espaço, dos instrumentos (mesmo que sejam poucos, mas tem), ela diz: “lá eu tenho o meu teclado, eu tenho um quadro, tem alguns outros instrumentos de percussão, poucos, mas tem. E, é a minha sala, tem o meu armário, tudo meu lá dentro”. Porém, na outra escola em que atua como docente, ela não tem uma sala específica e precisa ir de sala em sala para dar sua aula: “agora, na outra escola eu já não tenho isso, vou de sala em sala, na sala das turmas mesmo”.

No caso de João, ele diz que tem uma sala de música específica, porém são quatro professores de música e para que seja justo com todos, eles fazem um revezamento e uma vez por semana cada um deles fica na sala de música e os outros que não ficaram na sala específica, precisam dar aula nas salas de aula comum.

[...] Então, embora a gente tenha uma sala de música, a sala tem que ser dividida. Geralmente, ela é revezada e esse revezamento, geralmente, é semanal. Então, uma semana eu dou aula na sala de aula das disciplinas de núcleo comum, onde eles, geralmente, assistem a maior parte das aulas e na outra semana eu dou aula na sala de música, especificamente.

A fala de Carlos é bastante interessante, pois o mesmo diz que, atualmente, ele tem uma sala de música, porém não foi sempre assim, essa sala foi conquistada com o tempo.

Então, hoje em dia eu tenho a sala de música, depois de uns cinco anos sem sala, eu consegui. Hoje, eu tenho uma salinha com ar condicionado, instrumento pra caramba. Então, as aulas práticas, que são a maioria, a gente faz lá na sala de música. Quando

eu preciso fazer algum trabalho mais ligado às artes plásticas, ou por exemplo, composição de uma letra, que na sala de música não tem quadro, então quando a gente vai compor a música ou trabalhar textos em cima de algum tema que vai ser base de alguma música, como foi no racismo ano passado, a gente trabalha mais na sala, vê vídeo. Mas, praticamente toda aula a gente vai pra sala de música.

Isabel e Joana dizem não ter uma sala específica para suas aulas de música, ou seja, as aulas são feitas na própria sala de aula comum dos alunos. Porém, Joana fala que não ter uma sala é um problema, visto que, “[...] muitas vezes precisamos dividir os grupos pros alunos testarem os instrumentos e é bem difícil fazer a escola entender que pra um grupo de alunos toquem três instrumentos de sopro diferentes é necessário que existam momentos de aulas separadas”.

Quando pergunto sobre a possibilidade de realizarem as aulas de música em outros espaços, João, Isabel, Carlos, Mariana e Fábio disseram que a escola permite esse acesso aos professores, apenas é necessário comunicar para saber se o espaço já seria utilizado por outro professor e, também, por conta da rotina de horários da escola, tudo por uma questão de organização interna mesmo.

Carlos precisa usar o bom senso na hora de pensar em fazer uma aula fora da sala de música e precisa planejar detalhadamente como será essa aula para que não vire um caos, porque o espaço da escola não é muito grande. Ele diz:

Como o espaço escola, em si, muitas vezes fica caótico, porque aluno corre no corredor, as vezes a turma tá de tempo vago. Então, essas coisas rola um bom senso, eu tento trabalhar fora da sala quando eu sinto que dá. Mas, planejando com antecedência, já fiz algumas atividades fora da sala de aula sim. Mas, não tem um espaço assim, a escola não é grande, não tem muitos espaços. Então, meu medo, às vezes, é atrapalhar a aula do outro, pela falta de espaço, então eu tento jogar com o bom senso aí.

Mariana diz que tem liberdade para decidir quando as aulas aconteceram fora da escola e que não precisa de autorização para isso, ela apenas comunica a seus superiores que fará algo fora da sala de música, por conta da dinâmica de organização da escola:

[...] eu apenas comunico sobre o que gostaria de fazer, sempre comunico quando vou fazer algo diferente, fora da sala, até por conta do esquema da escola, da estrutura da escola, de horários, de movimentação das crianças e horário de almoço. Então, eu sempre gosto de comunicar, mas eu tenho poder pra decidir sim.

Agora, no caso de Joana não é permitido que as aulas de música sejam realizadas em outros espaços da escola, inclusive, ela também não tem poder decisório para realizar as atividades em outro espaço e completa dizendo que “é sempre uma luta muito grande pra conseguir.”

Ao perguntar sobre atividades extracurriculares, percebi nas respostas dos professores

que as duas escolas federais têm aulas extracurriculares de música e, apenas, uma das escolas privadas tem. Joana mesmo diz que suas aulas de música fazem parte das aulas extracurriculares, e como a escola onde trabalha é privada, observa-se que a mesma possui atividades extracurriculares de música.

Falando sobre as aulas extracurriculares presentes na escola em que João atua, o mesmo falou:

A gente tem lá uma banda formada com os estudantes, tem o projeto de pesquisa que, geralmente, é relacionada com alguma questão musical ou, geralmente, mais ampla do que só música, tá?! Então, existe essas atividades extracurriculares. Já teve, também, um tempo que era possível oferecer aula de instrumento pra complementação de carga horária, mas como temos nos últimos anos as equipes muito enxutas, todos os professores com suas cargas horárias completas, então, essas atividades não estão sendo oferecidas.

Isabel também falou sobre as aulas de música extracurriculares em sua escola, dizendo que ela criou diversas oficinas de música e até de robótica: “As oficinas que eu montei, ensaio da banda, prática de conjunto, prática de percussão e, às vezes, até robótica já inventei, como seu eu soubesse, mas fiz uma espécie de grupo de estudo com os alunos, eles são inteligentes com essa questão, inventam oficinas”.

Agora, as escolas municipais não têm atividades extracurriculares, mesmo que sejam feitos projetos com atividades relacionadas a áudio visual, edição, técnica de iluminação, *softbox* caseiro, no caso do professor Carlos, ou aula de violino para uma aluna, como no caso da professora Mariana, em ambos os casos, não consideram como atividades extracurriculares. No caso do professor Fábio, ele tentou implantar uma aula extracurricular, porém não foi possível: “[...]Talvez, porque a escola ainda é uma escola pequena, é uma escola que ainda não tá com todos os seguimentos funcionando, a demanda é pequena e, talvez, eles não tenham tido interesse de botar pra frente agora.”

Ao perguntar de que forma a atuação do professor/a se integra ao restante das atividades da escola, percebi que três professores disseram se integrar mais as atividades da escola em eventos e festas que a escola promove, pois é um momento em que eles são bastante requisitados e solicitam a presença da música nesses momentos. Mas, também, eles buscam se integrar interdisciplinarmente, desenvolvendo projetos em conjunto com outras disciplinas, mantendo contato com os outros professores para pensarem em diversas atividades, possibilitando aos alunos atividades integrativas entre as disciplinas. Como o professor Fábio disse:

Na época de festas, principalmente, festa junina e apresentação de final de ano existe uma preocupação de eu fazer um link com todos os professores de sala e tal, procurar agregar coisas onde os professores tão. Então, na festa junina, por exemplo, eu coloco

como eu vou trabalhar e eu distribuo pra todos os professores o que eu tô trabalhando e eles ficam dando um apoio nesse sentido quando a coisa não é em época de festa, eu fico procurando integrar de acordo com o tema geral da escola.

A professora Mariana, também, fala sobre sua participação em atividades interdisciplinares e afirma que consegue integrar a música nas atividades da escola:

Até que Música se integra bastante nas outras atividades da escola. Eu tenho autonomia pra isso, pra me integrar nas outras atividades e, também, eu sou requisitada pra integrar as outras atividades. Então, muitos professores, não tô dizendo só a equipe gestora, mas muitos professores, as vezes, requisitam a Música, querem, pedem pra participar, pra ter uma participação, com um olhar um pouco mais específico da Arte. Então, pedem a minha participação com as crianças e da atividade de Música, a equipe gestora tão sempre requisitando, também, em outras atividades da escola e eu também, muitas vezes me integro. Às vezes, eu vejo uma atividade que tá acontecendo e converso com a equipe tanto docente, quanto a equipe gestora e converso sobre o meu interesse, muitas vezes tá afinado com o que a gente tá fazendo nas aulas de Música.

Além disso, ela diz que solicitam, com frequência, a sua participação em eventos e festas feitas na escola em que trabalha, como diz a seguir:

Então, tem essas questões de atividades, mas as vezes tem algumas apresentações que pedem a participação da Música, por exemplo, teatro, jogral, não só de aulas, mas em COC's, em dia de Conselho de Classe tem vezes que uma escola me pede bastante pra ter um momento de apreciação estética, então eu toco, já fiz participação tocando com a leitura de um poema, ou apenas uma apresentação musical mesmo minha, apresentações musicais na escola, festas comemorativas tem participação, festa da família tem participação, festa junina tem participação da Música, atividades de final de ano tem participação da Música, também, que não é só um trabalho específico da Música mas é associado com as outras atividades da escola, isso que eu quis dizer.

Já Joana, afirma que basicamente em festas ela percebe que a música se integra às outras atividades da escola em que trabalha, tanto que a mesma diz:

Eu acho que minha atuação como professor se integra ao restante das atividades da escola de uma forma... Nas festas, basicamente, nas festas nós somos notados, porque vai apresentar, as pessoas se encantam e, é basicamente isso, eles se encantam pela performance.

Para Carlos, se integrar às atividades da escola vai além só de trabalhos interdisciplinares, como o mesmo diz trabalhar dessa forma: “já consegui algumas vezes, tem alguns professores que eu tenho uma parceria maior, professores e professoras, mais professoras até. Já fiz trabalhos junto com Matemática, fizemos um clipe, já fiz trabalho junto com Português, em cima de poesia cantada.” Porém, ele entende que se integrar as atividades da escola, também, acontece quando se decide trabalhar um determinado assunto, de cunho político, e que mexe

com alguma “ferida” existente dentro da própria escola e ele vê nesse tipo de trabalho, também, a música se integrando as atividades propostas na escola.

Ah, qualquer decisão que a gente toma, inclusive de planejamento de aula, ela é uma decisão política né, o que que você vai trabalhar? Você pode trabalhar qualquer conteúdo, de várias maneiras. Então, nesse sentido, eu acho que se integra, quando você resolve trabalhar determinado assunto, você pode tá mexendo com feridas que existem dentro da própria escola (uma pausa na fala para lembrar do que falar). Me lembro que teve situações brabas de machismo entre profissionais da escola e, aí no ano retrasado a gente fez um clipe sobre o empoderamento feminino e, aí isso mexia um pouco com essas questões e, acabou envolvendo discussões para além da sala de aula. A gente formou uma banda só de mulheres, a mulherada lá da escola tava que tava, então foi interessante.

Por fim, com relação a esse assunto, João foca na questão da interdisciplinaridade e afirma que a música se integra as atividades da escola, visto que, já desenvolveu diversos trabalhos em conjunto com os professores de outras disciplinas de sua escola, além de ter bastante proximidade com colegas dessas outras áreas:

A gente tem, lá na escola, uma proximidade com colegas de outras áreas, a gente tem, também, a flexibilidade de fazer parcerias dentro de um tema mais amplo, que extrapole somente a Música ou outras disciplinas. Então, os professores, muitas vezes, combinam, geralmente, aqueles que tem uma proximidade para além da própria relação profissional. A gente acaba fazendo projetos maiores e em parceria com esses colegas. Então, nesse sentido, eu acho que a disciplina acaba interagindo com outras disciplinas. A gente já fez parceria com os professores de Língua Estrangeira, com os professores de Sociologia, com professores da área de Biológicas, da Geografia, da História. Já fizemos parcerias amplas.

Ao falar sobre participação ou interferência da equipe gestora, percebi que tem professores que disseram não ter nenhuma interferência dessa equipe, como no caso de João: “Com relação a interferência da equipe gestora, ela não interfere na minha atuação como professor”. E, também, Mariana diz que “eles interferem muito pouco, a equipe gestora interfere pouquíssimo na minha atuação como professora. Eu acho que nem sempre essa interferência pode ser uma interferência boa e, também, pode ser uma interferência ruim”. E, em relação a participação deles, ela complementa:

Então, eu considero que eles participam de uma forma muito positiva e interferem de forma positiva na minha atuação, uma interferência pouca, mas que é boa, nunca teve uma interferência de chamar alguma atenção, ou de pedir pra mudar alguma questão, isso nunca houve.

Para Carlos, a interferência que a equipe gestora faz é quando decide implementar algum projeto na escola em pouco tempo e os professores precisam mudar rapidamente seus planejamentos das aulas para atender ao projeto que eles criaram, mas diz que com um espaço

de tempo para desenvolverem esse projeto se torna algo interessante, visto que, eles têm um norte para onde seguir com as atividades. Ele diz que a interferência é:

[...] principalmente, na questão de projetos e de vez em quando inventam uns projetos. Inventam não, de vez em quando criam os projetos, só que as vezes com prazo apertado. Então, nesse sentido, às vezes, te trava um pouco numa linha de pensamento de planejamento, ainda mais Música que são dois tempos por semana, se você perde um dia de aula, por exemplo, as vezes você já fica uma semana sem ver a turma e tem que dar conta de um projeto. Mas, em geral, eu até gosto dos projetos quando tem um prazo legal, porque também dá um norte, uma novidade, os alunos gostam de novidade. Mas, como falei anteriormente, não tem nenhuma pressão pra trabalhar alguma coisa específica.

No caso de Fábio, ele afirma que não há interferência sobre mandá-lo fazer algo em específico, mas:

Na verdade, existe uma maneira que eles têm de assistir a tua aula e te dar um feedback. Então, às vezes, eu tô dando aula e daqui a pouco entra um coordenador e tal, entre e dá uma assistida na aula e sai, dias depois eles te chamam e conversam com você sobre coisas que você poderia melhorar, coisas que você fez que tava bom e que eles gostaram e tal. Mas, essa é a única interferência que eu via, assim.

Já em termos de participação, ele completa dizendo que:

[...] é muito comum a diretora aparecer na tua sala de música, num horário que eu não tô tendo aula e perguntar se eu tô precisando de alguma coisa. Por duas vezes eu precisei e falei assim: “olha, já que você perguntou, eu tô precisando disso!” E, o que eu solicitei chegou muito rápido, foi muito legal isso.

Joana diz que

a interferência da equipe gestora da escola na minha atuação como professor é um pouco mais no sentido de limitar, às vezes, de organizar datas, organizar quando seria a apresentação, de que forma. Mas, é sempre um pouco competitivo a relação com os superiores na escola.

Agora, no caso de Isabel, a mesma diz que a participação de sua equipe gestora é quase nenhuma, ou nenhuma. Acrescenta dizendo que por causa dessa postura de não participarem e nem se importarem com as solicitações que os professores os fazem, ela fala: “e, aí a gente dá uma aula mais medíocre, meio cansativa, porque é isso”.

Em relação a escolha, produção e introdução do material didático e a iniciativa em utilizá-los na aula de músicas, todos os professores disseram que essa escolha e iniciativa é totalmente deles, visto que, lhes dão liberdade para trabalharem com o material que quiserem, da forma que acharem mais viável, pois em nenhuma das escolas desses professores há um material específico e fechado. Sendo assim, todos os seis professores são os responsáveis pelos

materiais que irão usar e por escolherem a forma que vão trabalhar em cima desses materiais escolhidos, ou por não optar em usar material nenhum e desenvolver uma estratégia de ensino com materiais diversos, sem nada fechado e sim, com diversas possibilidades.

Ao falar sobre o contexto sociocultural dos alunos e se eles são levados em consideração na hora de elaborar as atividades, a maioria dos professores disseram imediatamente que essa questão é o ponto chave para eles pensarem as atividades, visto que, a partir desse contexto que os alunos apresentam que eles constroem seus planejamentos de aula.

No caso de João, ele diz:

As minhas aulas elas, geralmente, são aulas que acabam no decorrer do processo, dialogando muito com os estudantes. Então, esse diálogo é extremamente importante e é ele que vai guiando essa nossa trajetória curricular, esse processo de formação. Esse processo de formação ele é muito guiado, também, pela participação dos estudantes.

Isabel, também, afirma que o contexto de seus alunos é levado muito em consideração, diz que tem um peso de 50 % na hora de seu planejamento. Ela completa sua fala contando um pouco do que tem feito com os alunos:

[...] eu tenho colocado eles pra ouvir umas coisas que eu sei que eles nunca ouviram na vida, mas são músicas clássicas, clássicas no sentido [...] Eles gostam, porque eles falam, eles comentam comigo. Sempre acaba a aula, encontra no corredor: “poxa professora, adorei aquela música”. É tão legal isso. Então, é uma coisa que tá muito longe deles. Mas, a gente ouve funk, também, quando a gente vai escolher, sei lá, falar sobre motivo, sobre forma de música, vai falar sobre composição e, a gente vai de lá atrás até os dias atuais, bota músicas atuais. [...] Então, tem uma participação direta sim, eu escuto muita coisa que eles me passam.

Quando isso é perguntado a Carlos, ele logo afirma que:

[...] isso daí é pensado o tempo todo senão não funciona, porque ainda mais ali que a gente vive numa área de conflito, a gente pensa total, por exemplo, na questão de avaliação, eu super entendo muito mais do que entenderia numa zona qualquer sem conflito a questão da falta, a questão muitas vezes do abandono que volta, da evasão que volta, esse acolhimento. A questão do planejamento da aula é um planejamento fluido, várias vezes tá no meio de um projeto e, aí tem uma semana mais complicada no morro e, aí para tudo e pra voltar já não volta do mesmo jeito. Então, eu tento trabalhar com o planejamento de uma maneira não muito engessada, mas as vezes passa um período bom sem ter conflito mais grave. Então, a gente, também, consegue seguir algumas linhas, mas, em geral, eu tento colocar o cotidiano deles.

Ao ver a opinião de Mariana, percebo que todos os professores das escolas públicas têm respostas parecidas, dizendo que o contexto sociocultural de seu aluno é fundamental para pensar suas atividades. Então, ela diz que:

Pra mim, o contexto sociocultural e o aluno, o indivíduo é levado muito em consideração, é levado muito em conta na elaboração e execução das aulas. Eu penso muito neles, no contexto social e cultural que eles vivem, tento levar coisas que são diferentes do que eles estão acostumados a ouvir e ver, porque a gente também tem que conhecer coisas novas, além do que já é conhecido por nós. Então, eu levo muito em consideração o que os alunos pedem pra eu levar. Eu dou espaço pros alunos falarem, eu dou escuta a eles, porque eu acho isso muito importante. Então, eu tento, eu faço muito esforço pra ouvi-los sabe, eu me esforço pra levar coisas, materiais, conteúdos que sejam do interesse deles, que seja de curiosidade deles e, ao mesmo tempo, que seja também diferente, novo pra eles, também.

Já no caso de Fábio, ele diz que o contexto sociocultural é levado em consideração em alguns momentos, mas nem sempre dá para isso acontecer, pois ele não tem muito tempo para preparar as aulas que também abranja o contexto de seus alunos, por conta do volume de trabalho, mas sempre que é possível tenta, mas diz: “[...] Então, muitas vezes, as aulas ficam menos profundas do que eu gostaria que fossem e aí, às vezes, eu tenho que fazer uma coisa mais genérica.”

Ainda em relação ao contexto sociocultural dos alunos, a maioria dos professores disseram que pensar em atividades que abranjam o contexto de seus alunos parte de uma postura do próprio professor, pois em suas escolas eles têm autonomia para decidir se irão preocupar com essa questão ou não. Por isso, também, são eles que decidem o grau de importância que merece contemplar essa questão em seus planejamentos de aulas. No caso de Isabel, ela diz que esse grau de importância vai de acordo com cada aula, depende do que acontece em sala de aula para que essa questão seja levada mais, ou menos em consideração.

Carlos e Mariana afirmam discutir, em Conselhos de Classe, essa questão de pensar em aulas que levem em consideração o contexto dos alunos, pois as escolas em que atuam tem debates sobre o assunto, mesmo que em alguns casos alguns professores não levem esse ponto em consideração.

Por fim, para encerrar esse bloco, ao analisar o que os professores responderam sobre o nível de participação dos alunos nas decisões estruturais da escola e, também, da sala de aula, percebo que alguns professores dizem que a única forma de participação dos alunos, onde eles conseguem ter uma voz é através do grêmio estudantil, porém ele não tem força e peso para influenciarem em alguma decisão a ser tomada pelos gestores escolares, pois percebem que há um interesse em minar a força e voz desse grêmio e, conseqüentemente, eles não conseguem participar dessas decisões.

João explicita bem diretamente essa questão do grêmio e afirma que, na sua visão dessa questão, a participação dos alunos é bem pequena em relação as decisões escolares.

Há sempre uma tensão nessas decisões, os estudantes têm pouca participação nas decisões da escola ou quase nenhuma. As instâncias que os estudantes têm para decidir... O grêmio escolar é sazonal, muitas vezes ele se desfaz no decorrer do ano e ele não é incentivado pela própria instituição. A partir do momento que ele ganha um pouquinho mais de corpo, um pouquinho mais de voz, no meu entendimento, isso é uma leitura minha, há sempre uma força institucional que tenta silenciar esses grupos. Então, nesse sentido, pra mim, a participação dos estudantes ela é muito pequena.

Quando fala em relação à sala de aula, Carlos diz que fica a critério do professor decidir se os alunos participam das decisões ou não, mas em relação às decisões da escola, ele diz que: “tem um grêmio que uma professora tenta concentrá-los um pouco mais nisso e também abrindo um espaço, mas ainda não funcionou tanto deles tomarem pra si a questão do grêmio”.

Além disso, ele diz que a direção está até aberta para um diálogo, mas nesse caso os alunos ainda não entenderam qual o significado de um grêmio e que talvez fosse até por questão de idade dos alunos para haver essa mobilização, por isso diz ainda não ter um grêmio com essa força para participar das decisões gerais da escola.

Mariana diz que os alunos têm uma participação bem relevante em suas aulas e que é fundamental essa troca com eles, visto que, fazem parte do processo de construção das propostas educacionais. Ela diz que:

eles têm uma participação grande, eu procuro escutar, procuro trazer o que é de interesse deles, eu procuro ouvi-los, eu procuro permitir alguns desejos deles, coisas mínimas, por exemplo, uma forma de se sentar na sala, quero sentar no chão, então a gente faz uma roda no chão, agora a gente quer ir um pouco pra cadeira, a gente quer copiar uma coisa, a gente quer copiar essa música, a gente quer escutar essa música, a gente não quer só escutar, a gente quer ver alguém cantando.

Já em relação às decisões escolares, ela afirma que:

Na estrutura escolar não vejo muito a participação dos alunos, não vejo, infelizmente, nas duas escolas. Em uma, mais ainda do que a outra, a minha escola que eu tenho matrícula é uma escola que abarca crianças com mais dificuldades financeiras, de comunidades mais carentes e essa escola eu vejo um pouco, MUITO POUCO (intensidade na fala) da participação dos alunos numa questão mais abrangente da estrutura escolar. Na outra escola, eu vejo praticamente nada da participação dos alunos na estrutura escolar, aí já é uma outra clientela de crianças também, já não abarca tanto essa comunidade mais carente.

Ao falar sobre a participação dos alunos no processo de construção de atividades, ele diz que em sua escola um pensamento implantado na escola “[...] é o aluno como protagonista do processo”. Porém, ele completa:

Então, eu não sei se a gente tá conseguindo, mas a orientação, o movimento de todo o corpo docente, a direção, coordenação é isso, repetir o tempo todo onde o aluno tenha essa posição, esse local de estar participando de todas as decisões que acontecem na escola. A teoria é essa, não sei se isso acontece, de fato. Eu tento aplicar isso

na minha aula.

Joana é explícita em dizer que os alunos acham que têm uma voz perante as decisões da escola, porém não é isso que realmente acontece na prática:

Os alunos têm a impressão de que participam com algumas assembleias. Mas, na realidade, eu acabei percebendo com esses anos trabalhando ali que eles não têm interferência nenhuma, na verdade, não existe interferência. A escola é extremamente hierarquizada e são poucas as interferências externas, além do que eles já resolveram decidir. Eu já vi, inclusive, professores boicotarem a única participação dos alunos permitida, que seria um certo concurso e os professores não gostaram do final, da decisão final dos alunos e, simplesmente mudaram, deram um golpe (risos). Isso eu já vi acontecer nessa escola.

Enfim, essas foram as considerações feitas do bloco dois do questionário apresentado aos seis professores de música, o qual buscou entender como a música é desenvolvida em sala de aula, se ela pode acontecer em outros espaços da escola, se há interação dessa disciplina com outras, ou se ela ficava isolada na escola e como as atividades em sala de aula são pensadas, se alunos e gestores escolares participam da elaboração dessas aulas.

4.4 O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA

Esse tópico abordará o terceiro bloco do questionário feito aos professores de música, o qual tem por objetivo saber se toda a comunidade escolar entende qual o papel da música na escola, como lidam com a presença dela nesse espaço e como é a relação da música com toda a comunidade/contexto escolar.

Para facilitar a compreensão do que será abordado neste tópico, essas são as perguntas do bloco três:

- 1) Como você avalia o papel exercido pelas atividades musicais na sua escola?**
- 2) Como os seus colegas de trabalho lidam com a presença da música na escola?**
- 3) De que forma a música se integra ao projeto político pedagógico da escola?**
- 4) De forma geral, o trabalho com a música abrange quais aspectos, considerando aspectos sonoros (a música em si) e não sonoros (como a letra, por exemplo)?**
- 5) Qual a estrutura oferecida pela escola para o trabalho com a música?**
- 6) Como se dá a interação do/a professor/a de música com os responsáveis pelos alunos e alunas (pai, mãe, avós, etc)? E com a comunidade/contexto onde a escola está inserida?**

Analisando as respostas sobre o papel das atividades musicais na escola, pude observar

que os professores têm experiências bem diferenciadas em suas escolas, visto que, em cada uma dessas instituições há uma realidade diferente e lidam com a música nesse espaço de formas diferentes, também.

João diz que a música tem uma participação efetiva dentro de sua escola e que está presente em vários momentos e em várias ocasiões, por isso vê como positivo esse papel que a música tem na sua escola. Completa dizendo: “A equipe de música é engajada em vários projetos que acontecem no decorrer do ano. Então, eu avalio como muito positiva, a equipe de Educação Musical e a forma como a nossa área se dá com as outras disciplinas e dentro da própria escola”.

Para Isabel, ter uma banda formada por excelentes alunos, os quais tocavam muito bem e se engajaram de uma forma bem interessante, fez a música ganhar um espaço em sua escola, pois começaram a ter uma visibilidade maior por conta do bom trabalho musical que desenvolveram e eles são requisitados sempre que há uma oportunidade. Ela diz: “[...] Então, a banda participa de todos os eventos, a banda é muito querida, as pessoas pedem a banda, inventam um evento só pra ver a banda tocar (risos)”.

No caso de Carlos, ele percebeu que o trabalho com áudio visual trouxe mais visibilidade para a música dentro da escola e entendeu que a música vai além do que se pode trabalhar apenas em sala de aula, com quadro e matéria a ser dada, é possível desenvolver projetos que estão para além dos muros da sala de aula. Como ele mesmo disse:

[...] os materiais áudio visuais de música que a gente produziu -clipes e filmes- tem um papel muito interessante, porque ultrapassa os muros da escola, tem uma ação interna na escola, mas também tem uma ação externa, então isso é muito bacana, muito mesmo! Eu acho que esse caminho do áudio visual fez toda diferença, esse trabalho lá nessa escola e, tem muito a ver com sair um pouco da caixinha da sala de aula, de como é que é. Sair da caixinha que eu digo é da minha própria caixinha, aquela coisa engessada de sala de aula que quando eu fui, eu fui um pouco com isso na cabeça, a sala de aula do quadro, os alunos e tal.

A professor Mariana trouxe um relato muito interessante, pois nas escolas em que atua, antes de chegar, não havia música e por conta disso ela foi muito bem recebida por todos, principalmente pelos alunos, visto que, eles gostam muito das aulas de música, ela encontra eles cantando nos corredores da escola, a procuram em horários diferentes das aulas para mostrarem uma música que viram em uma história e ela completa sua fala dizendo que a música nesse espaço foi muito importante, pois a oportunidade de cantar trouxe aos alunos a possibilidade de se expressar, a arte permite isso aos indivíduos e antes eles não tinham essa experiência, não vivenciavam nada disso. Então, ela afirma que a música trouxe mais encantamento

e mais vida para a escola:

Então, o retorno que eu tenho é muito positivo, as pessoas agradecem muito e elas falam como que trouxe uma mudança pra escola, no sentido de mais alegria, mais encantamento, mais vida. As crianças têm vibrado muito com as aulas, as crianças têm pedido pelas aulas, as crianças têm cantado pelos corredores, pelo recreio, tem tocado flauta nos momentos de recreio, elas têm cantado, elas mostram, as vezes pegam um livro que tem músicas que a gente canta e associam. Então, o retorno é muito positivo e é o que eu vejo, também. Eu vejo que tem um papel transformador, que transforma a partir mesmo da apreciação estética, dessa nutrição estética que a gente acaba querendo e tentando possibilitar nas aulas. Além de transformador, acho que tem também um papel libertador, porque a gente também tem essa possibilidade de ter a liberdade de expressão, o cantar. [...] Eu acho que cantar é algo muito potente do ser humano, então eu vejo crianças que não cantam, que naqueles primeiros momentos que a gente se encontra, naquelas primeiras aulas tem muitas crianças que não cantam, a gente vê isso na vida, muitos adultos que não cantam. Quando a gente canta é um poder muito libertador, eu acho que as atividades de Música, também, têm esse papel na escola, de libertar através das expressões artísticas mesmo.

Além disso, ela completa sua fala dizendo que a música “tem o papel de encantar, de mudar, de transformar, um papel estético de conhecimento do novo, um papel de trazer conhecimento também, de formar, um papel formador também e faz parte, também, do conhecimento. A Música é uma área do conhecimento”.

No caso de Joana, a música ainda ocupa o lugar das festas e eventos que subutilizam a música para entreter as pessoas e compor o evento, exercendo ainda um papel secundário na proposta do evento e na concepção da escola de qual o papel da música nesse espaço. Ela diz:

[...] o papel exercido pelas atividades musicais nessa escola, ele é um papel que me parece meio que exercido pela atividade musical na sociedade, numa forma mais ampla. A música, ela é vista como entretenimento, faz parte da indústria do entretenimento e eles só gostam de lembrar que existe música na hora de se entreter, na hora da festa. Então, é sempre um problema pra ensaiar, atrapalha, não pode fazer barulho, porque tem as matérias ditas sérias, enfim. Então, música ela tá muito presente na escola na hora da apresentação e, mesmo assim, quando acontece.

Ao falar sobre como os colegas de trabalho lidam com a presença da música nesse espaço, percebi que há muitos antagonismos nas experiências dos professores entrevistados. Isabel disse que algumas coordenações de sua escola se incomodam com o barulho que fazem durante as aulas de música, já no caso de Carlos, apesar da “barulheira” que ele faça, sente que tem apoio para seguir com suas atividades e não se incomodam com o som que produzem nas aulas de música. Mariana diz que os seus colegas entendem que a música não é um momento de recreação, que os alunos vão para relaxar e os professores da turma têm um descanso, aproveitam para corrigir as atividades e colocar os materiais em dia, mesmo que ainda haja essa questão muito presente da música como a responsável pelas festas e eventos. Agora, para Fábio essa é uma questão muito presente em sua escola, visto que, em diversos momentos precisa ir

até a sala de aula buscar os alunos, pois os professores não liberam no horário certo e ele precisa pedir que não façam isso, porque ele tem todo um planejamento de aula a seguir, também percebe que veem a música como um momento dos alunos descansarem e relaxarem das matérias ditas “sérias”, entendendo a música mais como uma recreação do que uma aula de igual importância.

Para João, os seus colegas ainda têm muito a visão da música erudita, de concerto, eurocêntrica como a música de qualidade, ele diz: “[...] Existe aí um fetiche nesse tipo de música, como uma música de ‘qualidade’. Então, ainda percebo muito esse olhar pra música, embora a gente tenha muita Música Popular dentro da escola”.

No caso de Joana, ela diz que os seus colegas professores de música tentam mostrar a importância do valor da música para a escola e que os superiores até dão esse reconhecimento a música, mas de maneira limitada:

[...] eu sinto sempre os professores de música tentando mostrar a importância da música e a escola reconhece, mas é uma coisa, é um reconhecimento que existe um certo limite nesse reconhecimento da importância da música. É importante, mas um lado meio lúdico dessa importância.

Analisando as respostas sobre de que forma a música se integra ao projeto político pedagógico da escola, percebo que a maioria dos professores dizem que a música não está integrada à esse PPP por diversos motivos, por não terem tempo de avaliarem de que forma a música pode se integrar, visto que, tem uma demanda muito grande de trabalho, ou porque ainda se tem a música como um fim para as festas e eventos, então é dessa forma que ele se integra à esse PPP, ou porque nem tomaram conhecimento desse documento, pois é uma escola nova, ainda está se estruturando e, mais uma vez, não tem como parar para analisar isso por conta da demanda muito grande de trabalho.

Carlos foi um dos professores que disseram ter muitas demandas para dar conta de mexer no PPP de sua escola:

[...] então a gente já tentou começar com a coisa do projeto político, de tentar atualizar ele, mas nunca conseguiu, porque a verdade é que tem muita demanda e demandas mais urgentes e a gente não conseguiu parar todo mundo sabe e não, por enquanto nosso PPP tá um pouco pra inglês ver mesmo e a gente tá fazendo, trabalhando, lidando com as situações diárias.

Mariana diz:

É uma pergunta difícil (risos). Porque, ao mesmo tempo que eu percebo que a grande maioria, a equipe gestora mesmo, dá uma importância grande à música, eles o tempo todo integram as atividades musicais. Mas, ao mesmo tempo, eles veem como uma disciplina, uma área que traz cultura, que transforma, que traz essa expressão, mas eu

percebo que ainda tem muito esse ranço das festas. Então, a Música acaba meio que se inserindo nesse projeto político na parte das festas mesmo, na parte dos eventos, ela acaba sendo um fim, ela é para um fim. Eu acho que acaba se integrando muito mais nisso, na festa junina, isso é no projeto político pedagógico que eu tô dizendo.

No caso de João, encontro um relato bem diferente dos outros cinco professores, visto que, ele afirma que em sua escola há uma integração da música no projeto político pedagógico e que eles já desenvolveram diversos trabalhos juntos com outras disciplinas, integrando a música nesse projeto.

A música se integra de várias formas. Um dos maiores projetos da nossa escola é um projeto encampado pela equipe de música, que é um projeto antirracista, é uma feira de artes e cultura afro-brasileira, anual, que busca trazer pra dentro da escola a realidade de muitos estudantes, mas, ao mesmo tempo, trazer a presença das questões racistas e antirracistas, também, pra que sejam debatidas dentro da escola. E, isso é encampado, principalmente, pela equipe de música em conjunto com outras equipes, mas começou lá atrás com a gente, também. [...] e os professores de música fazem parcerias com várias outras disciplinas, como eu já disse anteriormente. Então, assim, os professores estão abertos a essas participações, então, isso já ficou consolidado dentro da nossa escola. Então, os professores nos procuram, a gente procura os professores quando os próprios estudantes sugerem: “ah, tem um professor que quer fazer um trabalho assim...” “podemos fazer um trabalho juntos?”. Então, a gente sempre conversa possibilidades de trabalho em conjunto.

Ao falar sobre quais aspectos os professores de música trabalham em suas aulas, encontro uma gama de respostas e possibilidades que eles encontraram, não só contemplando os aspectos musicais e sonoros, mas também abordando aspectos não sonoros e musicais especificamente. Por causa dessa variedade de respostas, resolvi separar algumas falas dos professores, para contemplar a variedade de possibilidades em que eles trabalham.

João diz trabalhar a música também trazendo uma discussão sociológica e filosófica, com aspectos históricos e focando em assuntos da Etnomusicologia para as suas aulas:

O meu trabalho com a música, ele não só se restringe aos aspectos sonoros. Busco, sempre, fazer uma discussão sociológica sobre a questão musical, pensando sempre a música, também, relacionada as questões das sociedades em si, as questões de poderes e hierarquias estabelecidas, inclusive com os tipos diferentes de música que existem no planeta, mas também com os tipos de música que existem no nosso país e como elas são, de certa forma, hierarquizadas e como outras questões também, como o trabalho no sentido de moldar ou de fundar essas hierarquias e como elas são pensadas. Então assim, é um trabalho de Educação Musical que tem muito de História e tem muito de Sociologia e Etnomusicologia, também. Então assim, eu busco no meu trabalho trazer essa complexidade para que seja discutido em sala de aula.

No caso de Isabel, ela disse que dentro dos aspectos sonoros trabalha com análise musical e composição, já como aspectos não sonoros, utiliza as letras como um processo seguinte as composições:

[...] Então, a gente tá estudando bastante essa questão de análise musical mesmo, de como compor, por que linha, por onde começar. Então, essa coisa de analisar as formas, analisar frases, o refrão, a introdução, coda, que eles já sabem o que é coda, mesmo os 40 alunos na grade. Então, essa coisa do ápice, tem que ter os instrumentos, também, uns contrastes de instrumentos, a quantidade de instrumentos, quer dizer, tudo isso influencia, a dinâmica. Eles estão começando a perceber essas coisas. Aí, depois é um processo de falar sobre letra, a gente falou um pouquinho [...]

Para Carlos, o início de sua experiência em sala de aula o fez apenas focar na música e todos os seus conceitos específicos da área. Porém, com o passar dos anos, conversando com professores mais experientes, ele entendeu que trabalhar a música inserida em temas relacionados ao contexto do aluno. Já em relação aos aspectos musicais e sonoros, ele trabalha com instrumentos acompanhando o canto e, também, tem aulas que só dialogam sobre algum assunto que emergiu de alguma situação:

Então, quando eu comecei dando aula, eu tava dando aula muito com a coisa da música em si, depois dialogando com professores, com gente mais experiente e vendo a situação, eu percebi que a música em si era mais uma coisa, porque o mais importante, até pelo contexto, era a gente trabalhar a música incluída em temas e geralmente em temas que tivesse muito a ver com o cotidiano, com alguma questão mais urgente que tivesse acontecendo. [...] Agora, no que diz respeito a música em si a gente faz, é uma questão de trabalhar com repertório cantado, misturando voz com instrumentos, a gente tem bastante instrumentos, então a gente toca. [...] Tem aulas que a gente só fica dialogando dentro de alguma situação.

Em sua resposta, Mariana diz o que trabalha em relação aos aspectos sonoros e o que trabalha em aspectos não sonoros:

Com relação aos aspectos sonoros, eu gosto de trabalhar pela perspectiva de experiência e estética, a música como uma experiência estética. Então, a partir disso que é a experiência, aquilo que te transforma, que toca e realmente acontece um encontro real com a coisa, com o objeto, com o outro, então eu gosto de trabalhar nessa perspectiva.

Essa fala de Mariana nos permite lembrar o que Larrosa (2002) diz sobre a experiência, pois o mesmo fala que a experiência é aquilo que nos passa, aquilo que nos transforma e nos constitui como um indivíduo único, ou seja, o sujeito que vive uma experiência permite que algo lhe aconteça, que algo lhe toque, que algo lhe suceda e assim vai sendo transformado pelas experiências da vida.

Dando continuidade a fala da professora, ela segue dizendo:

A música em si, eu trabalho através de percepção musical, apreciação musical e nisso eu trabalho com os conteúdos musicais, com os movimentos sonoros, as características do som, nisso eu envolvo tudo, ritmo, som, melodia, harmonia, trabalho com coral, divisão de vozes, eu faço divisão de vozes. [...] Enfim, trabalho assim dessa maneira, nesses aspectos e sempre tá utilizando muito o corpo, a voz que é o corpo, as outras partes do corpo que é a percussão corporal, faço notação musical, também,

com crianças, utiliza a notação musical, uma leitura de partituras, claro que cada turma na sua fase, na sua faixa de desenvolvimento nessa leitura e nessa escrita.

E, a parte de um aspecto não sonoro, que você deu o exemplo de letra, eu trabalho sim muito com esse aspecto da letra, gosto muito de trabalhar com coral e gosto muito de trabalhar com letras, porque também acredito muito que a letra associada a melodia toca muito o ser humano. Então, eu gosto muito de trazer letras que são importantes naquele momento do projeto que tá na escola, ou que seja legal pra aquele contexto social que a gente tem visto, aquele contexto cultural. [...]E, além das letras, eu também gosto muito de trabalhar, que eu já até falei são com livros, eu gosto de levar livros literários, muitas vezes trabalho com eles com poema, com algum livro literário e é isso

Fábio utiliza as letras como um recurso para trabalhar a dicção com seus alunos, mas em suas aulas, também, utiliza muitos instrumentos, pois sua escola tem uma variedade interessante para desenvolver atividades com eles:

Às vezes, eu utilizo a letra como forma de trabalhar dicção, forma de trabalhar o próprio vocabulário que você estuda numa letra, por exemplo, ajuda você a memorizar aquela letra pra você poder cantar a música inteira decor. [...] a música em si, a gente trabalha com instrumentos, a gente tem muitos instrumentos disponíveis, então a gente procura trabalhar os elementos musicais.

Já Joana, aborda essa questão dizendo que nas aulas de música existem muitos outros aspectos a serem trabalhados, principalmente, em uma atividade com um grupo de instrumentos, pois eles precisam desenvolver a habilidade de escutar o outro, ter concentração, aprender a se expressar, entre outros fatores, como ela mesmo aborda a seguir:

[...] envolve você ser capaz de ouvir o outro, envolve você ser capaz de vibrar junto com o outro, de outra forma você não consegue tocar junto com o outro, é necessário ter uma concentração, pra que você desenvolva o trabalho da música [...]Existem vários aspectos além da expressividade que a música em si ela abarca. Então assim, a criança aprende a se expressar, também, através da música, não é só a criança, é a sociedade de uma forma geral. A música é a expressividade de uma cultura, faz parte. Então, eu acho que ainda tá pra acontecer essa visão da música de um sentido mais amplo.

Ao falar sobre a estrutura oferecida pela escola para as aulas de música, além das salas que os professores disseram ter, mesmo que tenha sido conquistada com o tempo, percebe-se no caso das escolas públicas que a estrutura maior que a escola oferece é a questão de terem uma sala de música, porém os instrumentos que conseguiram não foi fácil, fizeram rifa, conseguiram uma verba do governo para conseguir comprar, receberam doações de diversas pessoas e vão se adaptando com os poucos instrumentos que a escola ofereceu, mesmo que não sejam tão bons, se viram como dá e desenvolvem seu trabalho musical durante as aulas.

João diz:

[...] Na sala de música, a gente tem uma estrutura razoável, a gente tem acesso a alguns instrumentos de percussão, a violões, a guitarras, a teclados. Então assim, a gente tem o básico ali. A sala é ampla, cabe uma turma tranquilamente de 35, 40 estudantes e, a gente consegue, de certa forma, trabalhar nessa sala. Tem uma televisão grande que também dá pra colocar pen drive com vídeos, enfim. A gente tem, de certa forma, uma sala funcional, assim que é uma sala boa pras atividades relacionadas a Música.

Agora, no caso de Isabel, ela era novata quando fez a licitação e não conseguiu tantos instrumentos bons, porém consegue trabalhar com esses mesmos, porque sabe que será demorado para haver uma nova licitação.

Olha, razoável pra ruim, já foi melhor. Primeiro ano, eu comprei instrumento, só que muitos são ruins, porque é difícil fazer essa, como é que se fala, é pregão né?! É licitação, né... Lici, li-ci, li-ci-ta-ção (risos). É isso aí. E aí, é fogo, marinheiro de primeira viagem, eu não me dei muito bem. Aprendi muito com o primeiro, só que não teve o segundo e nem vai ter, porque o dinheiro tá escasso. Então, a estrutura oferecida... eu briguei por uma sala de música, eu tenho uma salinha de música pequena, que é onde dou as oficinas, pra poucos alunos, cabe uns oito ou nove alunos dentro daquela sala. É uma bagunça só, a professora é muito bagunceira.

No caso de Carlos, além de ter conquistado uma sala de música após anos de trabalho na mesma escola, conseguiu uma licitação para comprar instrumentos e, por isso, consegue desenvolver diversas atividades com os instrumentos que comprou:

Hoje em dia, eu tenho uma sala com mais de 40 instrumentos. Mas, pela escola depois de um tempão, uns sete anos, eu tive um investimento da escola, uma verba que eu tive uns quatro mil pra comprar instrumentos, então foi uma coisa bacana, porque eu consegui comprar coisas mais caras, como uma bateria, um baixo elétrico, uma guitarra. Agora, desde que eu consegui a sala, eu já tinha muitos instrumentos de doações de amigos, de coisa minha velha que eu fui levando com o tempo, então é assim. Mas, hoje em dia eu tô com uma sala com muitos instrumentos, uma mistura de doação com coisas compradas pela escola.

Para Mariana, há a experiência das duas escolas onde atua, uma é mais carente e os alunos não têm condições de comprar nenhuma flauta doce, porém ela conseguiu doações de diversas pessoas, além de levar seus próprios instrumentos. No caso da outra escola, os alunos têm uma situação diferente e conseguem comprar flautas, por isso ela tem desenvolvido bastante atividades usando esse instrumento:

A estrutura de uma escola [...] é uma estrutura mais no sentido da sala que eu tenho. Agora, os instrumentos que tinham lá não são de muito boa qualidade, os instrumentos de percussão, [...] mas começou a crescer muito o trabalho com a flauta doce. Então, a gente recebeu uma doação de um violino, [...] a gente tem recebido doações de flautas doce, as vezes de parentes de professores da escola e a gente, também, tem

feito rifa pra gente angariar esse dinheiro e comprar as flautas pra escola. Eu já consegui comprar 12 flautas pra escola com o dinheiro de rifa que acontece lá e aí, vários professores e famílias dos professores ajudam. Então, essa é a estrutura que nós temos, o teclado é meu, [...] eu levei e deixei lá nas duas escolas, mas são meus, tem caixa de som. Na outra escola, não temos esses instrumentos musicais de flauta e violino que eu falei, mas os alunos, como é uma comunidade menos carente, tem crianças com mais condições, muitas crianças próprias iam levando suas flautas doce, uma via a outra e foram comprando. Então, agora eu pude ir pedir e muitas crianças levaram suas flautas, praticamente cada criança tem a sua, algumas que quiseram investir nisso. Também, a gente monta um palco para as apresentações do coral, de musicais que a gente faz, monta um palco em uma escola e na outra escola já tem um palco que eles até melhoram o chão e reformaram tudo.

Ao falar sobre as escolas particulares, percebo que ambas têm uma estrutura muito boa para desenvolver as atividades musicais, visto que, ambas tem instrumentos variados, sala específica de música e toda uma estrutura favorável a esse trabalho em sala de aula.

Como, por exemplo, o que diz Fábio em relação a estrutura que sua escola oferece, mesmo quando não podem dar aula na sala de música, a escola oferece todo um suporte para que possam trabalhar na sala de aula comum:

Então, a gente tinha pouca turma ano passado, tinha uma sala de música que supria todas as aulas ali naquele contexto sensacional de um espaço bacana pra fazer o negócio. Nesse ano, a gente abriu mais turmas e você vê hoje professores tendo que dar aula em salas de aulas comuns. Apesar de que são salas que eles dão todo um suporte, tem uma galera que vai, que prepara a sala pra sala de Música, perguntam pro professor “quantas cadeiras você quer aqui?”, “eu não quero nenhuma” eles tiram as cadeiras todas e você dá sua aula. Tem uma preocupação com o professor fazer o espaço dele do jeito que ele quer, mas a sala dos outros professores não é que nem a sala que eu utilizo, a minha sala lá eu tenho tudo a mão, já os outros professores não podem dizer o mesmo.

Joana, também, afirma ter uma boa estrutura oferecida pela escola para as aulas de música, porém por vezes não é bem utilizada ou bem pensada em qual a melhor forma de estruturar, pois percebe que a arte não tem tanta importância nesse espaço em que atua:

Essa escola onde eu trabalho, como eu disse, ela é uma escola de elite. Então, eles possuem uma estrutura grande, eles possuem instrumentos, eles ofertam os instrumentos, eles contratam os professores, o que eles quiserem estruturar, eles podem estruturar a hora que eles quiserem. O que não tá estruturado é porque, realmente, eles não tiveram tanta vontade de estruturar. É assim que eu vejo. A estrutura é boa, embora seja mal utilizada [...] Então, eu vejo que a estrutura é muito boa, mas infelizmente a política pedagógica da escola não favorece as artes tanto assim, a arte não tem essa importância toda. Então, fica sempre devendo.

Ao analisar as respostas sobre a relação dos professores de música com os alunos e seus responsáveis, entendi que a maioria dos professores acabam tendo um contato maior com os responsáveis dos alunos que fazem parte de algum projeto de música, ou quando há apresentações e os responsáveis tem um contato direto com o professor, ou em reuniões de responsáveis

onde tem um tempo de conversa entre eles, para auxiliar tanto o professor, quanto o responsável em buscar soluções para possíveis situações de alunos com alguma particularidade.

Na escola de João e Isabel há projetos de música em que os alunos que se interessam, podem participar, por esse motivo, como saem para fazer diversas apresentações e ensaios, os professores tem um acesso direto aos responsáveis, mas isso não acontece com os alunos das aulas regulares, pois há um setor responsável que atende os responsáveis e passa o que precisa ser feito aos professores.

Mas, em relação a interação da música com o contexto em que a escola está inserida, gostaria de destacar a fala do professor João, o qual disse que tem essa preocupação de pensar em projetos que abranjam o contexto em que sua escola está inserida:

E, é o entendimento dos projetos que eu desenvolvo na escola que é de ampliar a relação com a comunidade escolar, entendendo que a escola está inserida num contexto sociocultural específico e, é essa comunidade escolar ela precisa estar dentro da escola. Então, é sempre nesse sentido que a gente busca trazer, sempre que possível. Já da área da música, representantes dessa comunidade pra realizar atividades dentro da escola, busca também, num dos projetos que eu tinha, a gente buscou ali visitar, também, alguns projetos no entorno da escola e manter contato com esses projetos, não só visitar mas manter parcerias e ver possibilidades, enfim... É nesse sentido que a gente caminha pra pensar essa escola, entendendo, pelo menos eu entendo que a escola ela não é uma nave espacial pousada ali, enfim... Ela tem que ser uma instituição aberta a essa comunidade e aberta, também, ao diálogo e a vivencia com essa multiplicidade que ronda essa escola.

No caso de Carlos, algumas situações possibilitaram essa interação com os responsáveis de seus alunos, como, por exemplo, os trabalhos de áudio visual que desenvolveu deram uma visibilidade à música e um reconhecimento por parte desses responsáveis, ou quando entregam o boletim, ou bolsa família, ou esses responsáveis tem outros familiares na escola há bastante tempo e acabam o conhecendo melhor o professor da área musical:

Então, a partir desse trabalho de áudio visual, eu tive muito retorno de pai e mãe de aluno, foi muito legal. Quando a gente tem entrega do boletim, ou bolsa família, esse ano eles tão sendo feitos durante a semana, sexta feira em geral, então é bacana, eu conheço muito gente assim. Alguns pais têm filhos mais novos na escola, filhos que já saíram e entra o mais novinho, então eu já conheço. Então, eu conheço bastante gente assim de família da escola, as vezes questões de problemas com os filhos, o pai vai toda hora na escola. Às vezes, a música funciona um pouco como uma mediação de conflito, porque em geral a relação do professor de música com... Às vezes o bicho tá pegando na coordenação, você vai lá pra tentar amansar, mesmo não sendo uma questão que aconteceu na sua sala. Enfim. É isso, espero que ajude aí.

No caso de Mariana, o contato com os responsáveis aconteceu por causa das apresentações de música e, como gostaram bastante do trabalho realizado, a partir disso começaram a enxergar a música de outra forma, até dizendo o quanto o filho mudou por conta das aulas de

música:

E, a partir desses momentos de apresentação, as famílias começaram a ter mais contato comigo, começaram a falar mais comigo, mandam um bilhete, começaram a dar uma importância muito grande porque eu acho que tiveram uma experiência estética (risos), tiveram esse encontro com a arte e aí, começou a mudar um pouco de um tempo pra cá. [...] as famílias me veem, falam comigo, uma coisa que não acontecia muito antes, falam comigo, param pra falar, pra contar algo que aconteceu em casa com a criança que tem a ver com a música, tem a ver com alguma fala da criança com relação a música em si, ou algo que transformou ela e aí, param pra perguntar se a criança, se o filho, se o neto pode trazer um instrumento. [...] As famílias já me conhecem, já respeitam o trabalho com Música, diferente de uma vez que eu dava aula em uma outra escola, há muito tempo atrás, e cheguei a ouvir uma mãe falando pro filho... O filho falou: “Mas mãe, amanhã tem aula de Música, não posso faltar!”, aí ela falou: “Ah filho, Música não é tão importante assim né, não tem problema você faltar”. Então, isso me chocou um pouco (risos) quando eu ouvi essa mãe falando isso e, eu tenho visto que a música tem ganhado muito espaço no coração dessas famílias e na cabeça dessas famílias.

Já no caso de Fábio, normalmente, a coordenação ou o professor da turma que tem acesso aos responsáveis, porém nas reuniões com eles, o professor está presente e consegue um momento de interação com esse responsável, trocando formas de ajudar o devido aluno:

Então, no dia a dia é sempre intermediado por coordenação ou, no caso do Fundamental 1 e Infantil, pelos professores de turma. [...] Agora, toda reunião de pais e mestres, o professor de música ele participa da mesma forma que participa os outros tem dia que ele fica só atendendo pais e explicando como é o desenvolvimento do aluno na aula dele. Então, isso faz com que você tenha uma relação com os responsáveis dos alunos mais próxima, você aproxima e isso aí eu acho bacana, porque depois da reunião quando você encontra um pai num corredor, pra cima e pra, baixo ele já vem conversar com você do filho que ele fez aquilo que você sugeriu e que tava dando certo.

Agora, falando mais uma vez sobre a interação da escola e da música com o contexto em que essa instituição está inserida, além de não haver interação do professor com os responsáveis, pois não participa das reuniões com eles, Joana diz que a escola em que trabalha não interage em absolutamente nada com o contexto em que a mesma está inserida, eles se fecham nos muros da escola e não interagem com o seu entorno:

[...] em relação à comunidade e o contexto onde a escola está inserida não existe interação nenhuma, a escola é fechada em si, fechada nos seus muros, fechadas para seus alunos e professores. É uma comunidade dentro de si, ela não integra o bairro, ou coisas assim no entorno, no contexto geográfico. Não existe esse tipo de coisa ali.

Portanto, essas foram as considerações destacadas do bloco três do questionário apresentado aos entrevistados, o qual buscou entender qual é o papel da música na escola, como a

escola lida com a presença da música nesse espaço, se ela se integra ao projeto político pedagógico da escola, quais são os aspectos trabalhados nas aulas de música, o tipo de estrutura oferecida pela escola para o trabalho com música e como é a integração de professores e responsáveis e contexto em que a escola está inserida.

4.5 ESTABELEECENDO CONEXÕES

Neste tópico, abordarei assuntos que foram discutidos entre os blocos do questionário enviado aos professores de música, buscando conexões entre o que eles falaram e o que é dito por diversos autores abordados nos capítulos anteriores dessa pesquisa.

Nas falas dos professores entrevistados, percebe-se que em todas as escolas que eles trabalham tem o mesmo formato de organização da estrutura escolar descrita por Paro (2007), como abordado no Capítulo I dessa dissertação:

[...] as escolas dos vários sistemas de ensino do país se organizam de modo bastante semelhante, no formato piramidal, em que, no topo, fica a **direção**; logo abaixo, hierarquicamente, os profissionais que prestam assistência e supervisão aos professores (denominados **coordenadores pedagógicos**, ou **assistentes pedagógicos**, ou **supervisores escolares**, etc.); a seguir, encontra-se o **corpo docente** e, logo abaixo, os **alunos**. Paralelamente, há os funcionários não docentes, ocupando o nível intermediário (secretário) e os níveis subalternos (auxiliares, vigias, serventes, etc.). Além disso, os sistemas escolares podem contar com órgãos colegiados, como associação de pais e mestres [...] (PARO, 2007, p.91, **grifo nosso**).

Porém, é importante ressaltar que a pergunta sobre a organização da estrutura escolar de cada instituição não foi inteiramente compreendida pelos professores de música, visto que, alguns falaram sobre a rotina de horários da escola, outros não souberam responder, alguns falaram sobre os agentes que compõem essa organização, o que me fez pensar que muitas vezes os professores não têm noção de como a sua instituição é organizada e, podem não perceber as relações de poder que estão por trás de toda essa organização hierárquica, além de como essas relações de poder reproduzem o que acontece na nossa sociedade. Essa constatação traz a fala de Tragtenberg (1985), novamente: “Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade”.

Quando se fala sobre o relacionamento dos professores entrevistados com os agentes escolares de onde trabalham, o interessante na resposta da maioria deles é que dizem ter um bom relacionamento e que há muitas trocas entre eles, mesmo que essa relação tenha sido construída com o tempo e hoje ela esteja boa, pois ambos foram se ajustando e conseguem conviver da melhor forma possível. Porém, isso não quer dizer que não haja discordâncias entre eles,

visto que, todos os envolvidos são diferentes e pensam diferentes, em determinadas circunstâncias isso ocorrerá.

Paro (2010, p. 776) diz que o diretor precisa ter uma postura democrática, pois ele não age sozinho em uma escola, o trabalho é feito em conjunto com uma equipe de profissionais desenvolvendo da melhor forma os processos pedagógicos, por isso é importante que ele tenha uma postura democrática para superar as particularidades de cada um que atua nesse espaço escolar. Porém, ao analisar as respostas dos professores, percebo que ter uma postura democrática não é só uma característica que cabe a um diretor, isso deve ser algo em comum a todos os envolvidos e compromissados com a educação, visto que, ser ter uma postura democrática permite que diretores, coordenadores e professores possam trabalhar juntos, mantendo um bom relacionamento, mesmo que hajam discordâncias entre eles.

Quando se abordou a questão do currículo ser um facilitador ou dificultador, a maioria dos professores disseram não ter dificuldades com o currículo proposto, mesmo tendo alguns pontos em que discordam, ou percebem que não cabe na realidade de suas aulas e de seus alunos, por isso buscam uma forma alternativa de trabalhar esse ponto da melhor maneira e da forma que acredita se encaixar na realidade de seus alunos e de sua aula.

Porém, é importante ressaltar que o valor dado a uma determinada área do conhecimento, em uma determinada sociedade, pode ser medido ao analisar a estruturação de seu currículo escolar. Ou seja, a discussão sobre a escolha dos saberes que serão levados em consideração ou não em determinado currículo não é, nem poderia ser, desprovida de disputas. Por isso, Nereide Saviani ressaltava que a discussão passa por "um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas" (N. SAVIANI, 2000, p. 26-27 *apud* REQUIÃO, 2015, p. 1).

Quando se falou sobre como a atuação do professor/a se integra ao restante das atividades da escola, três professores disseram que se integram mais às atividades da escola em eventos e festas que ela promove, pois é um momento em que eles são bastante requisitados e solicitam bastante a presença da música. Além disso, o relato de uma das professoras entrevistadas diz que em sua escola a música ainda ocupa o lugar das festas e eventos que subutilizam a música para entreter as pessoas e compor o evento, exercendo ainda um papel secundário na proposta do evento e na concepção da escola de qual o papel da música nesse espaço.

Esse tipo de constatação apenas reforça o insignificante espaço atual concedido às artes na escola, e a ilusória inexistência da música, visto que, esta não faz parte do que se constituiu como "importante" pelo senso comum da nossa sociedade (HENTSCHKE, 1991, p. 56 *apud* COUTO e SANTOS, 2009, p. 115-116). Sendo assim, Duarte Júnior (1991, p.66) explica que

o intelectualismo de nossa sociedade é reforçado dentro do ambiente escolar, onde apenas o que se pode idealizar racionalmente e logicamente é considerado relevante, e as artes não se enquadram nesta perspectiva. Portanto, o papel que a música desempenha numa escola que a encara desta forma limita-se apenas ao lúdico, a um mero lazer e divertimento, em contraste com “as atividades “úteis” das demais disciplinas” (p. 81).

Porém, de acordo com Fonterrada (2008), a falta de compreensão, especificamente, sobre a noção dos objetivos e metas da profissão, a convicção da importância da mesma, a compreensão da natureza e do valor da profissão “impede que se compreenda a área de forma abrangente e que se tenha a visão do campo maior com que ela está inserida, em cada época” (p.12). A autora completa dizendo:

Quanto à educação musical, é o debruçar-se sobre as questões que a cercam, sobre seus valores, sentidos, condutas, que levará ao aprofundamento do pensamento referente à área, aos alunos, agentes/pacientes da ação educativa, e aos professores e pesquisadores responsáveis pela ação e reflexão a respeito da música e de seu ensino e aprendizagem. (FONTERRADA, 2008, p. 12)

Portanto, conhecer e discutir tais valores é importante para que o fazer musical seja idealizado como integrado à outras áreas do conhecimento humano, comprovando “que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento” (FONTERRADA, 2005, p. 10-11). Por isso, é fundamental que professores, gestores, alunos e toda a comunidade escolar tenha clareza em relação aos valores, objetivos, sentidos, metas e condutas da Educação Musical, para que esse campo do conhecimento possa ser valorizado e reconhecido como uma área importante e relevante, a qual agrega ao conhecimento dos indivíduos.

Ao falar sobre o papel da música e de suas atividades na escola, algumas constatações foram feitas, pois as respostas foram bem variadas, visto que, um professor considera como positiva a participação da música no cotidiano escolar, por conta do engajamento da equipe de música em diversos projetos da escola, inclusive projetos interdisciplinares; outro professor diz que uma atividade de áudio visual trouxe uma visibilidade à disciplina, pois puderam ver que é possível trabalhar diversos assuntos dentro de uma aula de música e até propostas bem diferentes do comum, dando uma maior visibilidade à música no espaço escolar; em outro caso, a professora disse que ter uma banda de alunos trouxe uma maior visibilidade para a disciplina, pois eram requisitados sempre que podiam, mas ainda focando sempre em trazer a música para participar dos eventos; no caso de uma outra professora, ela também começou a ser vista e reconhecida pela escola a partir do que mostrou em apresentações de alunos, além de avaliar que a música trouxe mais encantamento e mais vida para a escola. Ela diz:

[...] o retorno que eu tenho é muito positivo, as pessoas agradecem muito e elas falam como que trouxe uma mudança pra escola, no sentido de mais alegria, mais encantamento, mais vida. [...] Eu vejo que tem um papel transformador, que transforma a partir mesmo da apreciação estética, dessa nutrição estética que a gente acaba querendo e tentando possibilitar nas aulas. Além de transformador, acho que tem também um papel libertador, porque a gente também tem essa possibilidade de ter a liberdade de expressão, o cantar.

A última resposta da professora que mencionei acima corrobora com uma pesquisa feita por Duarte (2004), sobre as funções do ensino da música na escola, baseado na concepção de professores de música, licenciados na área. Nessa pesquisa, ele identificou que, além da concepção instrumental (prática pedagógica que valoriza tocar, ler e compor) e da concepção cooperativista (o ensino de música como auxílio à outras disciplinas), nota-se que a maior parte dos professores sustentavam uma concepção romântica do ensino de música. Ele identificou nas entrevistas que despertar a sensibilidade e a criatividade, proporcionar a autotransformação do aluno, formar o gosto musical e transformar a escola foram as expressões mais frequentes nas respostas dos professores em relação às funções do ensino da música. Sendo assim, estes profissionais consideram que música é um componente curricular ativo e transformador do aluno e do contexto escolar. Ao analisar a resposta dessa professora, me remeteu à essa pesquisa.

Quando se aborda a questão de como os colegas de trabalho lidam com a presença da música na escola, percebe-se que em alguns casos a música “incomoda” por causa do barulho que ela produz, atrapalhando outras aulas que por vezes consideradas mais importantes na escola. Em outros relatos, os colegas de trabalho veem a música como uma aula que os alunos vão para relaxar, brincar e é o momento que os professores têm para descansar, corrigir trabalhos e provas e, por esse motivo, acabam banalizando as aulas de música, liberando as crianças atrasadas e, conseqüentemente, o professor de música perde tempo de sua aula, com essa atitude é possível entender que a música é vista mais como uma recreação do que uma aula de igual importância, em relação às outras disciplinas.

Além disso, analisando as respostas sobre a integração da música no projeto político pedagógico da escola, a maioria dos professores afirmam que essa disciplina não se integra ao PPP da escola, ou não tem tempo de reavaliarem esse PPP, com exceção de um professor, o qual afirma que a música é integrada ao projeto político pedagógico da sua escola, pois fazem diversos trabalhos integrados em projetos de outras disciplinas e, também, acontece ao contrário, algumas disciplinas se integram aos projetos organizados pela equipe de música da escola.

Ao falar sobre questões de estruturas que a escola ofereça para música, até surpreende perceber nos relatos que todos os professores entrevistados possuem uma sala específica para as aulas de música, mesmo que ter uma sala hoje tenha sido algo conquistado com o tempo,

como o relato de um dos professores.

Quando se fala sobre a relação dos professores com os alunos e seus responsáveis é bem característico os professores terem um relacionamento mais próximo aos responsáveis dos alunos que fazem parte de algum projeto de música, de uma banda montada por esse professor, visto que, eles fazem viagens e diversas apresentações que possibilitam esse contato maior com os alunos e responsáveis diretamente, sem nenhuma interferência dos gestores ou o setor que atende apenas os responsáveis. Além disso, o fato dos responsáveis assistirem as apresentações dos alunos, também, aproxima esse contato deles com o professor, pois vão até o professor para elogiar o trabalho, há um reconhecimento quando o trabalho é bem feito e, assim, a música vai tendo um destaque maior para esse responsável, visto que, ele visualiza o resultado do que é trabalhado em aulas, nas apresentações. Esse contato mais próximo com alunos e responsáveis possibilita uma maior visibilidade à música, porque o resultado de trabalhos musicais traz mais visibilidade à disciplina.

Essas constatações acima corroboram com o que abordo no capítulo II dessa pesquisa, visto que, é fundamental que os valores da música sejam compreensíveis não só por músicos, mas pela sociedade em geral, incluindo diretores de escolas, pais, alunos e todos aqueles dispostos e envolvidos em prol da educação. Além disso, é necessário conhecer as potencialidades da música no desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, descobrindo todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem.

Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas. (COUTO e SANTOS, 2009, p.122-123)

Para isso, é necessário refletir, questionar, examinar, pesquisar, indagar e sempre se atualizar das concepções e ações da Educação Musical, pois são atitudes que proporcionam aos professores e futuros professores de música uma compreensão, uma consistência e um embasamento sólido para defender o valor da Educação Musical como uma disciplina necessária à escola, para que a comunidade escolar, também, entenda o valor que tem a música na escola e a valorize como todas as outras disciplinas presentes na escola.

Enfim, encerro esse capítulo entendendo que é fundamental que os agentes escolares sejam pessoas democráticas e que saibam respeitar as particularidades dos outros para que haja uma boa relação entre os envolvidos com a educação, que é fundamental que os professores, diretores e coordenadores sejam agentes na quebra desse reprodução das relações de poder

existentes na sociedade e, além disso é fundamental que toda a comunidade escolar esteja afiada com relação ao valor que a música tem e ao ser ensinada a algum indivíduo, visto que a mesma é uma possibilidade dessa pessoa conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, pois a arte proporciona isso aos indivíduos. Entendendo assim, que a música é uma disciplina importante sim e que merece ser valorizada como as outras existentes na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo compreender de que forma a estrutura hierárquica escolar e as interações produzidas e/ou reproduzidas entre seus agentes (direção, coordenação, professores e alunos) possibilitam uma ação pedagógica na esfera da Educação Musical que transcenda o papel secundário, tradicionalmente, delegado a ela. Como objetivos específicos, essa investigação busca compreender questões relativas ao ingresso do professor no espaço escolar e as relações estabelecidas entre o professor de música e os atores da organização escolar como um todo; analisar o nível de participação do professor de música na escola, se este professor exerce outras atividades além das realizadas em sala de aula e como a música se integra ao projeto político pedagógico da escola; analisar se há interferência dos superiores em relação aos posicionamentos políticos, ideológicos e estéticos dos professores de música e o nível de autonomia que o professor tem para decidir sobre as atividades realizadas; e, por fim, analisar a presença ou ausência de atividades extracurriculares de música na escola, o nível de participação dos alunos nas decisões tomadas relativas à estrutura escolar e à sala de aula e a interação do/a professor/a de música com os responsáveis pelos estudantes e com a comunidade/contexto onde a escola está inserida.

Para isto, foi enviado um questionário, dividido em três blocos, para seis professores de música de escolas diferentes, sendo dois da esfera Pública Federal, dois da esfera Pública Municipal e dois da esfera Privada. As respostas foram enviadas por áudios, via *whatsapp*, porque houve uma pandemia no país e todos tivemos que ficar em casa de quarentena, por isso essa foi a única forma de obter os dados para construir essa pesquisa.

No Capítulo I dessa pesquisa, falei sobre a estrutura de organização piramidal da gestão escolar, destacando a figura do diretor e do coordenador pedagógico no topo dessa pirâmide escolar, a qual podemos observar hierarquias postas, como se dão as relações de poder entre os agentes escolares e a forma como o trabalho é dividido no espaço escolar. Lima (1998) diz que a escola é uma organização formalmente organizada, “condenada a *refletir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemônica”, uma certa estrutura de autoridade e poder, porém não é só isso, ela também é uma organização em que se produzem dinâmicas organizacionais próprias, “não sendo apenas um *locus* de reprodução, mas também, um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada, para a produção de regras (não formais e informais)” (Ibid., p. 159-175, grifo do autor).

Com isso, entende-se que as relações de poder existentes na escola é uma reprodução das relações de poder existentes na sociedade em que essa instituição está inserida e, além disso,

produz suas próprias dinâmicas organizacionais, definindo assim, regras específicas para essa instituição educacional.

Já no capítulo II, tracei um breve percurso histórico da Educação Musical no Brasil, observando o papel que a mesma ocupou durante os diversos momentos dessa história, para assim, entender qual o lugar a música ocupa, atualmente, na escola e como a mesma lida com a música em seu espaço, salientando que é fundamental à toda comunidade escolar compreender o papel da arte na vida de um indivíduo, para assim pensar em propostas de Educação Musical que permitam aos mesmos uma compreensão de si, do outro e do mundo de uma forma mais ampla e significativa.

Por isso, Luciana Del-Ben e Liane Hentschke afirma que é fundamental refletir, analisar, discutir, questionar a ação pedagógica na música, pois esses questionamentos poderão revelar pressupostos que, mesmo estando implícitos, “contribuem para que a música continue relegada a uma posição inferior nos currículos escolares” (DEL-BEN; HENTSCHE, 2002, p. 56). Dentre eles, destacam-se as noções de que a música é algo essencialmente “subjetivo” e de que não é possível avaliar as aprendizagens dos alunos (idem, p.56). Sendo assim,

Se esses pressupostos forem repensados, talvez a música possa ser reconhecida e respeitada como área capaz de desenvolver propósitos e conteúdos valorosos aos alunos, e os professores possam construir argumentos capazes de revelar as contribuições específicas das aulas de música para o desenvolvimento dos alunos, justificando sua presença nos currículos escolares. Isso poderia contribuir para que os professores conquistassem melhores condições para a realização das aulas de música junto à comunidade escolar. (DEL-BEN, HENTSCHE, 2002, p. 56)

Recapitulando o capítulo III, nele apresentei o conceito de experiência segundo Larrosa (2002) e Dewey (1959a; 1959b), como inspiração para refletir sobre os vínculos estabelecidos entre os professores entrevistados e o ambiente escolar. Além disso, discorri sobre o que são as narrativas segundo Clandinin e Connelly (2015), entre outros, como perspectiva metodológica para a análise das respostas do questionário. Como essa pesquisa envolve Educação e Música, é importante salientar o seguinte:

A música, enquanto narrativa e como propulsora de narrativas, se configura em elemento potente para as pesquisas em Educação e Música, possibilitando aproximações ao mundo da escola por meio dos sons da memória com os quais os sujeitos da educação se envolvem, se mobilizam e se expressam (GARBOSA e WEBER, 2017, p. 50).

Agora, no capítulo IV, trouxe os dados dessa pesquisa destacando os pontos mais importantes ditos pelos seis professores de música que foram entrevistados. Decidi analisar esse questionário por bloco separadamente, para que assim pudesse ter uma visão mais ampla do assunto de cada um dos três blocos desenvolvidos. Em cada resposta pude ver a experiência de

todos os professores sendo narrada e, por isso, pude analisar diferentes pontos de vista e realidades docentes bem distintas. Além disso, após essa análise de cada bloco fiz uma análise entre os blocos, corroborando com autores que trouxe nos capítulos anteriores, para assim construir os dados da presente pesquisa.

Ao analisar todos os dados e associá-los aos autores referentes a cada assunto, pude chegar a algumas conclusões: quando se fala em organização da estrutura escolar de cada instituição não é algo claro e evidente para os professores de música que foram entrevistados, pois recebi diversos relatos em que falaram sobre a rotina de horários da escola, outros não souberam responder, alguns falaram sobre os agentes que compõem essa organização. Essa questão me fez pensar que muitas vezes os professores não têm noção de como a sua instituição é organizada e, por causa disso, não entendem as relações de poder que estão por trás de toda essa organização hierárquica e, como essas relações de poder reproduzem o que acontece na nossa sociedade, ou seja, as relações estabelecidas entre todos os personagens atuantes no espaço escolar reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade (TRAGTENBERG, 1985).

Por isso, uma forma de ir contra essa reprodução das relações de poder existentes na sociedade, na escola é salientada por Tragtenberg:

[...] reside na criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais e derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação — incluindo os alunos — é a condição de democratização escolar. (TRAGTENBERG, 1985)

Outra conclusão que pude chegar é que ser um indivíduo democrático não é só uma particularidade que cabe a um diretor, como diz PARO (2010), isso deve ser uma particularidade de todos os envolvidos e compromissados com a educação, visto que, ser uma pessoa democrática permite que diretores, coordenadores e professores possam trabalhar juntos, mantendo um bom relacionamento, mesmo que haja discordâncias entre eles, o importante é saber respeitar as particularidades de cada um. E, esse trabalho democrático viabiliza uma maior colaboração entre todos os envolvidos e, no caso da música, ela ganha uma maior visibilidade, já que os indivíduos se propõem a colaborar e ter um bom relacionamento, algo importante para o desenvolvimento dessa disciplina.

Outro fato comprovado nas respostas me faz chegar a mais uma conclusão: se a metade dos professores disseram que se integram mais às atividades da escola em eventos e festas que ela promove, sendo um momento em que eles são bastante requisitados e que solicitam bastante

a presença da música, ela ainda ocupa o lugar das festas e eventos que subutilizam a música para entreter as pessoas e compor o evento, exercendo ainda um papel secundário na proposta do evento e na concepção da escola de qual o papel da música nesse espaço.

Esse tipo de constatação apenas reforça o insignificante espaço atual concedido às artes na escola, e a ilusória inexistência da música, pois ainda não consideram essa disciplina como importante. Portanto, o papel que a música desempenha numa escola que a encara desta forma limita-se apenas ao lúdico, a um simples lazer e divertimento, em contraste com “as atividades “úteis” das demais disciplinas” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 81).

Por isso, se faz necessário conhecer e discutir valores, sentidos e condutas da música para que o fazer musical seja idealizado como integrado à outras áreas do conhecimento humano, confirmando “que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento” (FONTERRADA, 2005, p. 10-11). Por isso, é fundamental que professores, gestores, alunos e toda a comunidade escolar tenha clareza em relação aos valores, objetivos, sentidos, metas e condutas da Educação Musical, para que esse campo do conhecimento possa ser valorizado e reconhecido como uma área importante e relevante, a qual agrega ao conhecimento dos indivíduos.

Quando analisei as respostas dos professores em relação a como os colegas de trabalho lidam com a presença da música na escola e como ela se integra ao projeto político pedagógico da escola, percebi que a música ainda não é compreendida por muitos agentes desse espaço, visto que, não tem clareza da importância da disciplina para os indivíduos em uma sociedade. Essas constatações acima corroboram com o que foi dito no capítulo II dessa pesquisa, pois é fundamental que os valores da música sejam compreensíveis não só por músicos, mas pela sociedade em geral, incluindo diretores de escolas, pais, alunos e todos aqueles dispostos e envolvidos em prol da educação. Além disso, é necessário conhecer as potencialidades da música no desenvolvimento humano, desde o aspecto físico até o mental, descobrindo todos os níveis de compreensão da música enquanto linguagem.

Se conseguirmos oferecer esse tipo de educação musical, estaremos dando importantes contribuições para que tenhamos, num futuro próximo, indivíduos mais capazes de agir de maneira crítica e consciente sobre o produto artístico de sua sociedade, e isso poderá se refletir em questões sociais, políticas e, sobretudo, aquelas intrinsecamente humanas. (COUTO e SANTOS, 2009, p.122-123)

Porém, dois fatores me fizeram analisar que a música está caminhando para que haja uma valorização da mesma, pois com as respostas dos professores, pude concluir que: é necessário que a música mostre resultados para ganhar seu devido espaço, em apresentações, em projetos exclusivos de música, em projetos interdisciplinares, em atividades pedagógicas que

abrangem fatores extramusicais e que os professores briguem por um espaço e reconhecimento da comunidade escolar como um todo, da sua disciplina, mostrando as possibilidades de inserir na vida de um indivíduo a arte, a qual permitirá que ele estabeleça relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

[...] a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p. 117)

Para isso, é necessário refletir, questionar, examinar, pesquisar, indagar e sempre se atualizar das concepções e ações da Educação Musical, pois são atitudes que proporcionam aos professores e futuros professores de música uma compreensão, uma consistência e um embasamento sólido para defender o valor da Educação Musical como uma disciplina necessária à escola, para que a comunidade escolar, também, entenda o valor que tem a música dentro desse espaço e a valorize como todas as outras disciplinas existentes na escola.

Portanto, apesar da Educação Musical ainda ocupar um papel secundário na escola, ainda muito caracterizado pela participação ativa em festas e eventos escolares, para que essa área do conhecimento busque transcender o papel secundário que é delegado historicamente a ela, é fundamental que: os agentes escolares (diretores, coordenadores, professores e alunos) sejam pessoas democráticas e que saibam respeitar as particularidades dos outros para que haja uma boa relação entre os envolvidos com a educação; os professores, diretores e coordenadores sejam agentes na quebra desse reprodução das relações de poder existentes na sociedade, pensando em uma autogestão horizontal, onde todos (inclusive alunos) façam parte do processo de construção dos valores igualitários e, além disso é fundamental que toda a comunidade escolar esteja afinada com relação ao valor que a música tem e ao ser ensinada a algum indivíduo, visto que, a mesma é uma possibilidade dessa pessoa conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, pois a arte proporciona isso aos indivíduos. Por isso, entende-se que a música é uma disciplina importante sim e que merece ser valorizada como as outras existentes na escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.11-55.

ALMEIDA, Aires. **Definição de Arte**. Branquinho, João; Santos, Ricardo, eds. - *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 51-72, jun. 2011.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa N. R. **Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>> Acesso em: 11 nov. 2019.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações**. Revista da ABEM, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595/461>> Acesso em 11 nov. 2019.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação profissional: a estratégia clínica**. São Paulo, 1977.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. N. 19. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.769** de 19 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em 27 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** de 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>> Acesso em 26 de nov. 2020.

BUENO, B. O.; LAPO, F. R. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Caderno de Pesquisa–USP, SciELO Brasil, v. 118, p. 65–88, 2003.

CARLESSO, Dariana; TOMAZETTI, Elisete. **As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204/1905>> Acesso em: 28 out. 2019.

CASSETTARI, Nathalia et al. **Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014096069>> Acesso em 11 nov. 2019.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998b.

_____. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

LEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

COELHO, Carol Marilyn. **Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CUNHA, R. C. O. B.; FERNANDES, C. H.; MOTA, E. A. D.; NOGUEIRA, E. G. D. **Professor: elementos de uma identidade em construção**. 2006. Aguardando publicação.

DEL-BEN, Luciana et al. **Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música**. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2507> > Acesso em 11 de nov. 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 3. ed. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a. [Texto originalmente publicado em 1910].

_____. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b. [Texto originalmente publicado em 1916].

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. **Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002.

DUARTE, Mônica de A. **Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DUARTE, R. G. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; WEBER, Vanessa. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência.** Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 37-54.

GARCIA, M. **Coordenação Pedagógica: ação, interação, trans-formação.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARRIDO, E. Espaço de Formação Continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, Juca. **Em benefício do formador.** Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/459/em-beneficio-do-formador>> Acesso em: 15 ago. 2019.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

HAGEMEYER, Regina. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717005.pdf>> Acesso em 22 out. 2019.

KASMIRSKI, P. R. **Mobilidade de professores na rede estadual paulista.** Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, 2013.

LEAL, Ester. **A música na formação do professor unidocente e não especialista: um estudo com professoras da rede adventista de educação.** 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papirus, 2003.

MARTINEZ, V. M. **Quem são os docentes que "evadem"? Uma análise das características relacionadas ao atrito docente na rede estadual de São Paulo.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

MARTINEZ, Andréia; PEDERIVA, Patrícia. **Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical** REVISTA DA ABEM. Londrina, v.21, n.31, 11-22, jul.dez 2013.

NINIM, M. O.G. **Instrumentos investigativos na formação contínua:** por uma prática dialógica entre professor e coordenador. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, 2ª ed., p. 25-28. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/3252762/mod_resource/content/2/N%C3%B3voa.pdf> Acesso em 16 out. 2019.

OLIVEIRA, André. **Do que é possível “Dar Conta”? Profissionalização e Saberes Docentes na Prática de Professores de Música no Município do Rio de Janeiro.** 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola:** uma experiência de Formação Continuada através da implantação de inovação curricular. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001.

PARO, Vitor. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>> Acesso em 08 out. 2019. 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

PLACCO, V.M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERRETO, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

PINTO, J. M. de R. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 8, n. 15, 2014.

RABELO, Amanda. **A importância da investigação narrativa na educação.** *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. **O bem-estar docente:** limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>> Acesso em 11 nov. 2019.

REQUIÃO, Luciana. **Música nas escolas:** mercadoria ou formação humana? *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.43/ p. 169-181/ Mai-Ago.* 2013.

_____. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. In: **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p.91-102, 2013a.

_____. Apenas a lei não basta: o processo de implementação da educação musical em um curso de pedagogia do Litoral Sul Fluminense. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII**, 2015, Natal. Anais. Natal: Abem, 2015a. Disponível em: <<http://bit.ly/2PcAPcO>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

ROLDÃO, Maria. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>> Acesso em 21 out. 2019.

SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, cultura e educação:** os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SEVERNINI, E. R. A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos. Catholic University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil. Unpublished manuscript, 2007.

SILVEIRA, Monalisa Carolina Bezerra da. **A relação entre o fazer musical e o espaço escolar:** um debate com professores de música. 2016. Monografia (Licenciatura em Música) – Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, Zelmielen. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música:** narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria, 2018, 301 p.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

TORRES, S. R. **OUVIR/FALAR– Um exercício necessário na interação de docentes e não docentes**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 1, p. 68-72, mar. 1985.

VOLPI, Marina. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson (orgs.). **O Professor de Línguas:** construindo a profissão. Pelotas, RS, Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor_de_linguas.pdf#page=125> Acesso em 23 out. 2019.

APÊNDICE
RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO COMPLETO

BLOCO 1 – RELAÇÃO PROFESSOR E CONTEXTO ESCOLAR

1) Há quanto tempo você é docente nessa escola?

FEDERAL 1 (homem): Vamos lá respondendo o bloco 1. Eu estou na escola há seis anos, entrei em 2014.

FEDERAL 2 (mulher): Eu sou docente desde de janeiro de 2015. Então esse é o sexto ano, entrando no sexto ano.

MUNICIPAL 1 (homem): Vamos lá. Vou responder agora, não tô nem lendo as perguntas antes *pra* não preparar nenhuma resposta, *tá*. Então, vamos lá.

É...Vou falar da escola mais antiga, desde 2011.

MUNICIPAL 2 (mulher): Vamos lá, bloco 1. Eu sou docente no município do Rio de Janeiro, da prefeitura do Rio de Janeiro. Eu sou docente há três anos nessa escola, eu ingressei no concurso em 2017. Então, foi a minha primeira escola na prefeitura e continua sendo a minha escola há três anos que eu *tô* lá.

PARTICULAR 1 (homem): Então, vamos lá começando a responder esse bloco 1 aqui.

Eu trabalho na escola há um ano e alguns meses.

PARTICULAR 2 (mulher): Bloco 1. Eu sou docente nessa escola há 6 anos, tô entrando no sétimo ano.

2) Quem o recebeu ao chegar nessa escola?

FEDERAL 1: Quem me recebeu ao chegar foi a coordenação de Educação Musical e, logo em seguida, a direção para apresentar a escola.

FEDERAL 2: Quem me recebeu... ah, teve... ah, não me lembro, mas foi na unidade Maracanã, a primeira recepção. Teve uma integração, porque foram vários concursados ao mesmo tempo,

muita gente empossada na mesma época. Então, teve uma semana de integração lá, que eles chamam... Eu esqueci o nome que eles chamam, de adaptação né?!

MUNICIPAL 1: A direção. Logo de cara, eu encontrei com a direção.

MUNICIPAL 2: Quem me recebeu foi a minha atual diretora, foi a direção então.

PARTICULAR 1: Foi o corpo docente, os auxiliares, foi a comunidade toda, porque a escola *tava* começando, o campus que eu entrei *pra* começar a trabalhar *tava* inaugurando no ano que eu entrei, no início do ano passado.

PARTICULAR 2: Quem me recebeu foi o chefe do departamento de Música. Ele era o diretor geral dos três sites que a escola possui aqui no Rio de Janeiro, ela tem três unidades no Rio de Janeiro e eu trabalho em duas delas e, foi esse chefe geral que me recebeu.

3) Como foi o seu processo de adaptação?

FEDERAL 1: Meu processo de adaptação foi tranquilo, porque eu já vinha de outras experiências em rede pública.

FEDERAL 2: Não foi difícil. Foi bom, foi tranquilo. Tem muita informação, a escola tem muita burocracia essa escola. Então entender o que que são cada uma das siglas... Tem muitas siglas cada departamento e, o que cada um faz e muitos relatórios que tem que entregar. Só essa coisa que foi mais chata. Até hoje eu apanho um pouco (risos).

MUNICIPAL 1: Foi a minha primeira experiência em sala de aula, então foi bemmm (*intensidade na fala*) complicado, até porque essa escola que eu trabalhei, que eu trabalho, desde então, ela *tava* num momento de estrutura física muito complicado. Então, foi muito difícil, fora que a vida real de uma escola é bem diferente do que a gente pensa, pelo menos comigo foi assim. Então, foi uma surpresa e até um baque que durou, mais ou menos, uns seis meses assim de quase desistência, que eu vejo que é uma coisa muito comum entre muitas pessoas que entram na Educação, principalmente na rede pública, eu vejo que a questão de pensar em desistir. Então, o processo de adaptação não foi fácil não.

MUNICIPAL 2: A minha adaptação foi uma adaptação bem legal, bem significativa foi uma adaptação tranquila, com calma. Então, antes de eu entrar em sala de aula, eu tive uma espera ainda, *pra* poder conhecer a escola como um todo, conhecer como eram os esquemas de horário, porque a minha escola, eu trabalho em duas, mas essa é a minha escola de origem, a minha matrícula *tá* lá, então eu vou falar mais especificamente dessa. Então, lá é turno integral, desculpa, turno único, falei errado, então eu fico de 7:30 da manhã às 15:30 da tarde. As crianças entram às 7:50 e vão até as 14:30 da tarde. Então, lá eu tive que me adaptar também a esses horários, porque eles têm almoço, lanche. Então, a direção, claro, quis fazer essa adaptação comigo *pra* eu não pegar turma de vez, logo de primeira, *pra* eu poder conhecer todo o esquema da escola e, também, porque elas não me esperavam, a equipe da direção não me esperava, isso acontece um pouco na Prefeitura, porque tem vaga, sabem que tem vaga disponível, mas não sabem quando o professor vai chegar, né. Então, eu cheguei e foi inesperado, mas ficaram super felizes com a minha chegada. Então, os horários não estavam montados ainda, até porque quando eu cheguei já tinha iniciado as aulas e foi um pouco antes do Carnaval e aí, a própria direção pediu *pra* que eu esperasse um pouco *pra* elas poderem montar os horários, de acordo com a escola e com os meus horários, também. Então, eu fiquei aí, mais ou menos, umas duas semanas numa adaptação da escola em si, sem entrar em sala de aula. Foi muito bom, porque eu pude conhecer muito bem a escola, pude conhecer toda a equipe docente, conheci a equipe de direção, da secretaria, equipe da cozinha, pude ficar a par, também um pouquinho de situações de alguns alunos específicos, de necessidades especiais, outros que tem alguma questão em comportamento, questão de família na escola e aí, foi bem importante esse momento de duas semanas de adaptação, sem ser antes da inserção turma mesmo, com as crianças, com os alunos.

Depois, a minha adaptação com os alunos, com as crianças, também foi uma adaptação tranquila. As crianças, que eu digo, são de 1º ano a 6º ano, *tá?* Me receberam super bem, com muita alegria, sedentos por aquela arte, por essa arte e muito felizes mesmo, muito atentos, muito ansiosos, porque foi sendo divulgado enquanto eu não dava aula, mas professoras iam falando as turmas que iam ter aula de Música. Então, foi sendo divulgado pelas professoras, pela equipe de direção e as crianças estavam muito ansiosas. Então, o processo de adaptação foi ótimo, eu também estava muito ansiosa, mas nunca tinha dado aula na rede pública, estava muito ansiosa, mas considero uma adaptação maravilhosa, uma adaptação muito confortável, uma adaptação segura.

PARTICULAR 1: O processo de adaptação foi mais fácil do que eu imaginava. Na verdade, com exceção do ir e vir que é um pouco longe da minha casa, me adaptei com certa facilidade

às questões de horários, às questões de relacionamento interpessoal. Ficou mais difícil, mesmo, a questão dentro da sala de aula que eu não tinha muita experiência com esse tipo de formato, formato de escola regular.

PARTICULAR 2: O meu processo de adaptação foi rápido, relativamente, mas ainda é um processo que ele ainda acontece, porque eu venho de um *background* que é bem diferente do *background* da escola em si. Então, é sempre um processo de aprendizado e adaptação intenso acontecendo.

4) De que forma é organizada a estrutura escolar de onde você trabalha?

FEDERAL 1: A estrutura escolar é organizada com direção, com um setor responsável pela parte administrativa, é... a Educação Musical, na escola onde estou, tem uma coordenação específica, uma pessoa que coordena a Educação Musical e é só. Eu acho que isso fala um pouco já da estrutura que eu tô dizendo, né.

FEDERAL 2: Bom, o diretor... o diretor da escola, abaixo do diretor tem dois gerentes. Um é gerente acadêmico que é de suma importância, que tem uma voz bastante ativa, resolve muita coisa, infelizmente assim, que é um péssimo gerente acadêmico. E, o outro gerente a gente não tem muito... é mais assim de estrutura, a gente não tem muita relação com ele não. Depois desses dois gerentes tem os coordenadores dos cursos. Então, tem curso de graduação lá, então tem o coordenador dos cursos de graduação. No meu caso, eu dou aula *pra* Ensino Médio Técnico, então tem um coordenador do Ensino Médio Técnico, só.

Eu vou diminuir os áudios aqui, *tá?! Então eu fui até a quatro, né?! Beleza.*

MUNICIPAL 1: Não sei se eu entendi, a nível de... No que diz respeito a autonomia de quem *tá* lá ou num âmbito maior. Porque, eu trabalho na prefeitura do Rio, tem algumas organizações que são dinâmicas gerais, mas “**De que forma é organizado a estrutura escolar?**” Bom, nessa escola que eu dou aula, existem... Vou falar de algumas questões que eu acho eu são mais interessantes, porque são únicas dessa escola, por exemplo, ela foi uma escola adaptada *pra* ser turno único, mas ela não tem tamanho *pra* ser turno único. Então, por exemplo, as refeições que deveriam ser todas meio dia, o almoço, ele é realizado em horários diversos para que os alunos caibam dentro do refeitório. Então, tem um, por exemplo, o almoço primeiro *pro* 6º ano e 7º ano, depois *pro* 8º e depois 9º, faz com que fique um sobe e desce de escada que atrapalha

um pouco a dinâmica escolar, mas dentro desse contexto de estrutura predial, não tinha muito o que fazer. Então, é uma coisa de tentativa da SME de adequar o prédio a um projeto de prefeitura, mas não tinha estrutura necessária. Então, essa foi uma forma que a diretoria escolheu. Outras estruturas que eu posso falar, particulares dessa escola, é a questão de agora ter algumas pessoas recebendo os alunos, tem duas agentes readaptadas que ficaram na parte de baixo, que faziam a primeira recepção dos alunos, tem um inspetor em cada andar, são três andares, a sala de música foi conquistada depois de um tempão e ela fica lá no último andar, numa sala que não *tava* sendo utilizada. Então, hoje em dia tem uma sala de música lá em cima, a escola não tem elevador, então toda vez que tem que se locomover sobe e desce escada. O auditório é o lugar mais interessante *pra* trabalhar no que diz respeito ao espaço, eu gravo muita coisa lá com os alunos, mas é muito quente, não tem ar condicionado, tem alguns ventiladores que não dão conta, porque o sol bate direto, então tem essas questões. Temos uma coordenação pedagógica e ela trata dos planejamentos e a direção trata mais das questões burocráticas, muito embora as vezes essas coisas se misturem.

MUNICIPAL 2: A equipe de direção, então eu tenho direção, diretor ou diretora, vice-diretor ou vice-diretora, depois a gente tem o coordenador, depois a gente tem os secretários, temos a equipe docente que é grande, é uma equipe grande, é uma escola grande... Não tão grande assim, até por conta de ser turno único, mas vai do 1º ao 6º ano. E, temos a equipe da cozinha, a equipe dos zeladores, os agentes educacionais e temos a equipe dos faxineiros, também, de limpeza da escola.

PARTICULAR 1: Essa pergunta eu não saberia responder. De que forma é organizada a estrutura escolar? O que seria isso? Não tenho certeza.

PARTICULAR 2: A estrutura escolar ela é, dessa escola onde trabalho, ela é baseada, principalmente, em cima da questão da disciplina.

5) Quem são os atores dessa organização?

FEDERAL 1: Assim, a gente tem uma direção pedagógica, a gente tem o setor administrativo, mas que também é o setor responsável pelas questões relacionadas mais aos estudantes, né. A gente tem uma secretaria que é o setor que organiza as notas, enfim, mais para lançar para o

conselho de classe, essas coisas e a gente tem os professores, as disciplinas e cada disciplina tem uma coordenação específica.

FEDERAL 2: Eu, sinceramente, não entendi muito. O que eu entendi quando você pergunta de que forma é organizada a estrutura escolar? Eu acho que eu já respondi quando falo o diretor, os dois adjuntos acadêmicos, né. Quer dizer, tem outros, desculpa, até tem um órgão que tem uma galera muito boa, de alto nível assim. Fica ali o pedagogo, fica a assistente social e tinha uma psicóloga muito boa, também, infelizmente essas coisas de governo vão minando, né. Mas, essa equipe é de alto nível. Então, tem essa equipe, também, que dá um suporte, né. Então, os atores são esses aí: o diretor, os dois gerentes, que um a gente não tem muita relação e o contato é com o nosso coordenador.

MUNICIPAL 1: Bom, dentro da minha escola, principalmente a direção e a coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica é até, nesse momento, uma coordenação pedagógica interessante, bacana, de uma pessoa que chegou somando legal, afim de trabalhar mesmo. Então, a gente faz toda a parte de planejamento, faz umas reuniões, conversa bastante, inclusive nas redes sociais, *whatsapp* e al, *pra* definir uma série de coisas e eventos e a direção fica mais com a parte burocrática e com a parte, na verdade isso é dividido um pouco com a coordenação também, ficam com a parte de resolução de conflitos, que não são poucos, muitas vezes com alunos, com pais de alunos.

MUNICIPAL 2: Acredito que essa pergunta seja quem organiza tudo isso né?! Bom, se eu tiver errada com relação a essa pergunta, se eu já tiver respondido você pega o que eu já falei, mas quem organiza tudo isso, realmente, é a equipe de direção, é o diretor e o vice-diretor, é quem realmente comanda toda essa organização da escola, *tá?!*

PARTICULAR 1: Bom, é uma galera, né. Nós temos coordenadores, agentes educacionais, auxiliares, professores, professores assistentes, tem a equipe de nutrição, o pessoal de nutrição da cantina, que é terceirizado, tem um pessoal da limpeza que também é terceirizado. Hum, quem mais? E, aí tem o pessoal dos escritórios fora, o pessoal de departamento pessoal, tem um escritório de uma administração fora da escola, pessoas que tomam decisões pela escola.

PARTICULAR 2: São muitos atores. A estrutura feita nessa escola ela é bem hierarquizada e eu, no caso, no projeto que eu trabalho, eu sou bem fora dessa hierarquia.

6) Como você se relaciona com eles?

FEDERAL 1: Minha relação com toda essa estrutura é tranquila, não tenho problema algum.

FEDERAL 2: Olha, da melhor maneira possível. Assim, me dou muito bem com meu coordenador, o diretor apesar... é a gente se dá bem, dentro daquilo ali, né. Mas, é de uma maneira muito tranquila, assim. O gerente acadêmico não é muito querido por ninguém, que eu saiba, mas a gente tem a sorte de não encontrar com ele. Apesar de que deveria, né?! Mas, ele trabalha mais de tarde e à noite e quando ele *tá* chegando a gente já *tá* saindo.

MUNICIPAL 1: Bem. Tenho algumas questões, sempre, mas eu acho que são positivas, se discorda, mas trabalha junto, é bacana. Acho que na escola que eu trabalho é uma relação boa, também conquistada, eu acho, nem sempre foi a melhor, mas acho que hoje em dia é uma relação de respeito mútuo e de conquista mesmo, de ter conquistado um espaço, uma sala, ter conseguido uma verba da escola *pra* comprar instrumentos. Então, eu acho que a relação é boa, mas... A relação é muito boa, mas com divergências pontuais.

MUNICIPAL 2: O meu relacionamento com a direção é maravilhoso, tenho um relacionamento super profissional e amigável, um relacionamento honesto, nós somos bem honestas uma com a outra. É um relacionamento super seguro, não tem nenhum tipo de intriga, de problemas, é um relacionamento super bom, aberto mesmo, *tá*?!

PARTICULAR 1: Me relaciono bem com todo mundo, eu acho. O dia a dia se dá de uma forma muito natural, muito espontânea, amigável e as pessoas de dentro da unidade, digo os coordenadores e direção, são pessoas bem acessíveis, eu diria. Então, o pessoal do convívio diário é bem bacana. O pessoal de fora da escola, já não tenho um acesso tão direto assim.

PARTICULAR 2: Então, eu não participo das reuniões com quem organiza a escola, com quem faz as decisões sérias da escola, eu nunca estou em conselhos de classe. Eu dou aula de Artes, de Música num projeto que é meio quase que fora da escola, é dentro do currículo, mas é fora da escola e, eu só trabalho com um ano, com o 4º ano.

7) Qual o grau de sua participação nas decisões mais gerais da escola?

FEDERAL 1: O grau da minha participação nas decisões gerais é... Geralmente, existem encontros quinzenais entre os coordenadores das disciplinas com a direção escolar e com cada órgão, porque cada órgão tem um representante e essas reuniões, na maioria das vezes, definem o funcionamento da escola naquele semestre, ou naquela quinzena, ou naquela semana, enfim, tudo passa por essa reunião. Ali se decide, também, questões específicas sobre algum estudante, ou faltosos, ou algum caso que tenha singularidade e precisa ser discutida entre os professores e a estrutura administrativa. Então, tudo passa por esse conselho. Então, cada coordenador leva para as suas equipes as decisões que precisam ser tomadas e, geralmente, as equipes votam e decidem e o coordenador vai lá e representa a equipe nessa reunião.

FEDERAL 2: Olha, atualmente, quase nenhuma. Esses seis anos muita coisa mudou. Então, os quatro primeiros anos foi muito diferente dos dois últimos. Atualmente, a minha participação... eu dou uma instigada no grêmio e o grêmio ele tem uma certa força. Apesar de que o grêmio do ano passado era muito mais forte do que esse ano, deu uma minada, sabe?! Mas, a gente tocava um “rebuzinho”. Então, agora a gente *tá* mais aceitando as situações mesmo.

MUNICIPAL 1: Olha, apesar de eu ser novo, eu sou um dos professores que *tá* lá a mais tempo, porque uma coisa que eu percebo muito no município do Rio é o grau de mudança de escolas, muitos professores que as vezes não se adequam e a minha escola não é uma escola exatamente bem situada assim, ela fica num lugar de um acesso, apesar de ter um metrô relativamente perto, é um lugar meio deserto, à noite ninguém anda por ali, atende, principalmente, a moradores de morro, então tem muita gente que... *Pra* mim, confesso que é uma coisa que até, hoje em dia, é uma coisa que me prende bastante à escola, a relação construída ali é muito legal, mas eu acho que *pra* algumas pessoas isso é um fator impeditivo. Então, por esse fato de *tá* lá um tempinho e ter uma relação boa também, eu acho que, de alguma maneira, eu interfiro em algumas decisões mais gerais, mas tem umas coisas que são viciadas. Eu lembro, por exemplo, de questões de conselhos de classe, de pressão *pra* aprovação e de, embora na minha matéria não ter nota, em geral a minha matéria sobe a nota de aluno. Música é uma coisa que, em geral, é difícil um aluno tirar uma nota ruim, mais por falta ou uma disciplina muito ruim, que é raro. Mas, muitas vezes eu brigo, porque vejo que essa pressão *tá* acontecendo e eu brigo pela pressão. Então, nesse sentido eu tento interferir, mas muitas vezes não consigo não.

MUNICIPAL 2: Bom, eu acredito que não tenha participação. Bom, mas eu vou te contar mais ou menos o que acontece, as vezes a gente chega lá na direção *pra* contar alguma coisa, ou *pra* resolver algo, ou simplesmente *pra* bater um papo com a direção como amigos mesmo e, as

vezes, *tão* resolvendo algumas questões da escola e a própria direção, as vezes, divide comigo ou com outros professores da escola, que são mais achegados. Então, as vezes divide algumas questões: “nossa, *tô* super preocupada com isso!” E aí, a gente fala alguma coisa, alguma sugestão, eu já fiz isso, já ouvi e já falei uma sugestão, já dei uma opinião e sou super bem ouvida e recebida. Mas, não tenho uma participação nas decisões mais gerais da escola, não sou convocada *pra* isso, *tá?!*

PARTICULAR 1: Minha participação nas decisões mais gerais da escola eu acho que é bem pequena assim, com exceção das festas, tipo festa junina e apresentação de final de ano, eu diria que a minha opinião, minha participação nessas decisões ela quase que não existe.

PARTICULAR 2: Então, eu não tenho participação nenhuma nas decisões gerais da escola.

8) Qual a carga horária de trabalho semanal?

FEDERAL 1: Minha carga de trabalho semanal é de 18h/aula, mais uma complementação com pesquisa e mais complementação com trabalho num departamento da escola que auxilia os estudantes portadores de deficiência, ou com alguma dificuldade cognitiva. Então, a gente também tem uma parte, uma carga horária dedicada a esse setor, que é uma carga horária semanal, também, que a gente comparece nesse setor *pra* atender, especificamente, alguns estudantes. Então, só *pra* deixar claro, minha carga horária são 18h/aula dentro de sala de aula, mais uma carga horária dedicada à pesquisa, que pode ser até 6 horas semanais, mais uma carga dedicada a esse setor *pra* atendimento de estudantes com dificuldades cognitivas, deficiências, enfim, é isso. E o restante é dedicado ao planejamento, complementando, ao final, 40 horas semanais.

FEDERAL 2: Minha carga horária é muito pequena e ela também sofre mudanças conforme o ano vai passando. Na realidade, a carga horária obrigatória são só de quatro tempos por semana, dois tempos de manhã e dois tempos a tarde. Mas, eu abro uns cursos, umas oficinas *pra* compensar. Então, a carga horária são dois dias na semana. Atualmente, nos dois últimos anos, tanto ano passado, quanto esse ano são dois dias na semana só. Do primeiro ao quarto ano foram três vezes na semana.

MUNICIPAL 1: Bom, eu dobro, eu faço uma dupla regência. Minha matrícula é 16h, mas 16h

não paga as contas, então eu faço o dobro. Agora, relativamente recente, esse ano saiu uma resolução para as 16h serem só 10 em sala de aula, que eram 12. Então, ano passado eu fiz 12 em sala, mais 12 de dobra, 24, mais os tempos de planejamento, reunião que tem que ser cumprida. Eu tinha um dia que eu não ia *pra* lá, aí agora são 10 em sala, mais 10 em dobra, mais essas reuniões todas. Então, é um tempinho.

MUNICIPAL 2: Minha carga horária semanal de trabalho é de 40 horas semanais. Então, nessa escola, que é minha origem, minha matrícula, são 18 tempos em sala, eu tenho um outro tempo de CE, que é o Centro de Estudos, que é o meu horário de planejamento e faço minha complementação numa outra escola, uma complementação de horário menor numa outra escola.

PARTICULAR 1: A carga horária de trabalho semanal é 44 horas, contrato PREV.

PARTICULAR 2: A minha carga de horário, também, não é tão intensa, porque eu trabalho um dia em uma escola e outro dia em outra, como eu só trabalho com um ano, com o 4° (*o áudio foi cortado e seguiu no próximo áudio*). Continuação do bloco 1: eu só trabalho com o 4° ano, então a minha carga de horário ela não é tão grande. Eu trabalho dois dias na escola.

9) Exerce alguma outra atividade na escola além das aulas de música?

FEDERAL 1: Não. Não exerço nenhuma atividade na escola, para além das aulas de música, a não ser as atividades de pesquisa. O que são atividades de pesquisa? A gente pode ter um grupo de pesquisa. É... No ano passado, eu tive um grupo de pesquisa formado por estudantes e professor. Eram estudantes bolsistas, então eram bolsistas da iniciação científica júnior e, a gente fazia pesquisas sobre as questões que envolvem a comunidade escolar e a comunidade local.

FEDERAL 2: Sim. Como eu falei, eu crio muitas oficinas. Eu tenho uma oficina de percussão, tenho a oficina prática de conjunto... Já tive oficina de muita coisa, oficina de criação de instrumentos, oficina de jogos, oficina de ensaio da banda, foi criada uma banda na escola.

Pergunta dez... eu vou diminuir e a pergunta dez eu vou passar *pra* outro áudio.

MUNICIPAL 1: Olha, exerço atividades dentro da aula de Música que saem um pouco do universo e do tempo mesmo, que é a questão de trabalhar com o audiovisual, que dá muito

certo lá, todos os problemas funcionam bastante e é um trabalho que acaba ficando fora do tempo da sala, porque não dá tempo e a gente trabalha. Mas assim, uma atividade extra mesmo da aula de Música não.

MUNICIPAL 2: Não, não exerço outra atividade na escola, além das aulas de Música, somente dou aula de Música mesmo... Ah, agora... Bom, mudou um pouquinho, esqueci que agora eu faço uma outra coisa, é porque começou esse ano e como esse ano foi muito curto de 2020, acabei esquecendo. Eu sempre exerci somente as aulas de Música até o ano de 2020, só que agora, nesse último mês, eu comecei uma disciplina, porque foi oferecida, professores que podiam pegar, a gente faz uma carga horária complementar a mais. Então, eu dou uma outra disciplina que é de sustentabilidade na escola. Então, eu não dou aula somente de Música, eu pego apenas dois tempos a mais, são só dois tempos a mais de uma disciplina que eu não estou me lembrando agora muito bem o nome, mas eu sei que é de sustentabilidade. Depois se eu conseguir lembrar, eu te mando. Mas, envolve sustentabilidade, no geral, prevenções de doenças.

PARTICULAR 1: Além de estar dentro da sala de música, na hora de ensinar *pros* alunos, eu tenho que fazer o planejamento, esses planejamentos são feitos, muitas vezes, utilizando ferramentas de internet, tecnológicas que fazem com que eu tenha que *tá* trabalhando, aprendendo esse tipo. Agora, que eu me lembre, não precisei fazer nada além das funções inerentes ao dar aula. Tenho que planejar, aí eu preciso de ferramentas, aí eu preciso prender as ferramentas e tal, mas é tudo relacionado com a aula, não me lembro de ter feito nada fora desse espectro de responsabilidade, não.

PARTICULAR 2: Sim, eu exerço várias outras atividades. Além de dar aula de Música nessa escola, eu toco com muitas pessoas diferentes, então, eu um pouco me divido nessa questão financeira na minha vida.

10) Qual o tipo de contrato estabelecido com a escola?

FEDERAL 1: Eu sou estatutário, sou servidor público.

FEDERAL 2: Bom, eu sou funcionária, sou servidora pública federal. É isso né que vocês estão perguntando?!

MUNICIPAL 1: Bom, no meu caso é escola pública, então foi concurso público.

MUNICIPAL 2: Bom, já imagina, né. Eu não tenho um contrato com a escola, eu sou funcionária pública, servidora da Prefeitura.

PARTICULAR 1: O contrato é celetista, CLT, são 44 horas e todos os benefícios lá da CLT.

PARTICULAR 2: O meu tipo de contrato estabelecido com a escola é esse de trabalhar basicamente com o 4º ano, fazendo um projeto bem específico de Música que envolve instrumentos de sopro e, basicamente é isso.

11) Você percebe alguma preocupação, por parte de seus superiores, sobre seus posicionamentos políticos, ideológicos ou estéticos? Se sim, de que forma isso é percebido por você? Há alguma orientação nesse sentido?

FEDERAL 1: Como eu sou estatutário, eu nunca percebi a preocupação com relação aos posicionamentos políticos, ideológicos ou estéticos dentro da escola. Não *tô* dizendo que eles não aconteçam, *tô* dizendo que eu nunca percebi, ou nunca foi demonstrado tão claramente na minha presença, ou em algum movimento, ou algum evento que eu tenha realização na escola. Nunca tive problema com relação a isso.

FEDERAL 2: Olha, apesar da gente incomodar... a gente incomoda! A gente que eu falo, a gente que pensa nas questões de educação né, porque a escola ela tem uma tendência... Esses superiores aí diretores, gerentes acadêmicos, especialmente, eles pensam mais como empresa do que outra coisa. Eles não estavam acostumados com o Ensino Médio, não tinha Ensino Médio até então. O Ensino Médio nasceu junto com a posse de todos esses professores que chegaram em janeiro de 2015. Então, isso incomodou um pouco eles, com certeza. E, a gente produzia muita coisa extra sala de aula, com o grêmio, com projetos de cuidar dos animais, vários projetos, oficinas... As próprias oficinas, criava debates, mesas redonda, chamava convidados. E, sempre, isso incomodava, atrapalhava um pouco o esquema deles. Acho que eu respondi.

Sobre o posicionamento político, ideológico e estético... Apesar de que o diretor ele tem um

posicionamento político, quando se fala de política mesmo, ele é tranquilo, eu *tô* falando em relação ao andamento da escola, a questão lá da escola, porque é ali que a gente batia a cabeça. Bom, continuando a pergunta 11, teve algumas proibições depois, por exemplo: comecei a usar o auditório *pra* fazer as oficinas, *pra* fazer a aula de dança, aí de repente proibiram da gente usar o auditório, mas depois a gente reconquistou o auditório.

Mudando agora para o bloco dois...

MUNICIPAL 1: Vou começar de trás *pra* frente. Não tem orientação nenhuma. É... percebo a preocupação, principalmente, porque eu sou uma das pessoas que mais bate o pé, quando é *pra* contrariar alguma norma da SME, porque o normal dentro da escola... Não vou falar de escola pública, no geral, mas é uma reclamação que vejo muitos professores, que as pessoas reclamam muito na sala dos professores e na coordenação, em vários lugares, todo mundo reclama todo tal bicho papão que é a SME e a prefeitura, mas na hora de cumprir as determinações bem controversas, todo mundo cumpre e muitas vezes sem nem questionar muito. Então, eu já briguei em alguns conselhos de classe nesse sentido e vejo essa preocupação, ninguém nunca me pressionou nesse sentido de ter uma questão de coação, ou de chantagem, ou de... Me fugiu a palavra agora... de assédio de trabalho. Mas sim, eu percebo que é uma situação de tensão gerado por uma não aceitação de uma determinação vinda do que se chama de cima *pra* baixo. Então, nesse sentido, sim, mas nunca sofri nenhuma pressão assim maior, pressão ali no conselho que tem: “Ah, vai ter gente aqui de fora”, aquelas ameaças que as vezes parece uma coisa até de jardim de infância (*risos*): “ah, vai ter gente da SME, então aqui agora, vigiando nosso trabalho”. Eu falei: “Ótimo, vão ver todas as questões complicadas que a gente tem de estrutura e tal”. Mas, aí as pessoas... Recentemente aconteceu uma situação que eu fiquei muito chateado nesse sentido e a maioria das pessoas não levantou a bola, então acaba muitas vezes ficando sozinho, muito embora minha escola tenha gente que paralise e tal, mas quando é *pra* botar o dedo na ferida mesmo, o negócio fica complicado.

O bloco 1 encerrou, eu vou parar a gravação aqui.

MUNICIPAL 2: Olha, essa pergunta eu vou ser bem sincera, eu nunca percebi. Bom, quando eu entrei né, antes de mostrar o meu trabalho em si, nunca ninguém, é... Nessa escola, em especial, que eu *tô* dizendo da minha origem, essa escola que é a minha matrícula, não aquela que é de complementação, eu nunca percebi uma preocupação com isso não, eles nunca demonstraram isso pra mim, com a minha entrada, quando eu entrei lá. Conforme eu fui mostrando

o meu trabalho é que eles foram vendo o meu posicionamento político, meu posicionamento ideológico, meu posicionamento estético e toda a equipe parece muito feliz e satisfeito com todos os meus posicionamentos, nunca me impediram nada, nunca retrucaram, nunca foram contra minhas opiniões assim. Eu tenho total liberdade *pra* colocar minha opinião e alguns posicionamentos, são pessoas muito abertas. Na outra escola, eu cheguei a perceber um pouco mais, não cheguei um pouco mais não, cheguei a perceber uma preocupação de posicionamentos sim. Assim, eles são mais pelo jeito de me perguntar onde eu moro, quem eu sou, o que eu penso, por exemplo. Porque lá já tinha uma outra professora de Artes, nessa outra escola e aí, eles não *tavam* curtindo muito, então eles queriam saber como é que eu era, como é que eu pensava o trabalho, como eu penso o trabalho em si, em questão de pontualidade, de assiduidade, então eles queriam saber isso sobre mim. Tem muitas festas nessa escola, então eles *tão* sempre falando comigo, mas assim, também nunca foram muito de interferir não. Eles, também, foram percebendo quais eram os meus posicionamentos com as minhas atividades em sala, com as minhas produções com as crianças, com as apresentações que eu fazia, nos conselhos de classe sempre tive palavra *pra* falar, apesar de as vezes não ser requisitada *pra* fala, como quase todos os professores são, que não são de Artes, nem de Música, que não são das Artes. Os professores das Artes não costumam ser muito requisitados *pra* fala em COC, mas eu sempre quis falar, então sempre fui muito bem ouvida e sempre coloquei meu posicionamento político, meu posicionamento estético e meu posicionamento ideológico *pra* eles e sempre aceitaram muito bem, as duas escolas, inclusive essa que eu *tava* falando que mostrou uma certa preocupação com alguns posicionamentos meus, mas são super respeitosos. As duas escolas são extremamente respeitadas, a direção e respeitam os meus posicionamentos e são a favor dos meus posicionamentos (*risos*). E, assim, eu *tô* falando com relação a mim, somente a mim mesmo, isso que eu percebi comigo, então *tô* falando somente de mim, da minha relação. Na minha escola de origem eu sinto que não tem muito essa questão de chamar atenção *pra* e

PARTICULAR 1: Não, não sinto preocupação com relação a isso. Não tem nenhuma orientação, na verdade, a orientação que se tenha é *pra* que você tenha bom senso nas redes sociais. Então, é especificamente pedido que você aja nas redes sociais como você agiria dentro da escola, tipo não vai postar coisas, postar vídeo de você bêbado, ou se você for comentar um posicionamento político que você comente com delicadeza, com educação sem ser rude. Eu acho que essa é uma orientação, você manter o bom senso.

Bom, vamos lá *pro* bloco 2.

PARTICULAR 2: Sim, eu percebo preocupação. Mas, de alguma forma, a escola é estruturada *pra* que alguma pessoa com um tipo de formação política e ideológica, que uma pessoa como eu teria, ela não faz tão parte da hierarquia da escola, não faz parte da estrutura maior da escola. Apesar disso, muitas vezes, existem orientações *pra* que não se fale disso, ou se fale daquilo, que é melhor que não seja isso. Já vi, também, com colegas professores de Música, mas que trabalham em esquemas mais assim em tempo integral, eu sou parcial, eles sim receberem avisos *pra* não postarem coisas no *Facebook*, esse tipo de coisa.

BLOCO 2 - A MÚSICA E A SALA DE AULA

1) Qual o nível de autonomia que você tem para decidir sobre as atividades feitas em sala de aula?

FEDERAL 1: Bom, com relação a autonomia, eu tenho uma boa autonomia, consigo decidir sobre o que eu vou trabalhar, sem nenhum problema. Obviamente, nós temos um documento curricular que nos orienta, nos sugere um determinado caminho conteudístico e, a gente com essas possibilidades, esse currículo prescritivo, a gente tem a liberdade de montar a nossa forma de abordar esses conteúdos.

FEDERAL 2: 100%, total. *Soy yo* que mando.

MUNICIPAL 1: Ah, total. Ainda mais que na prefeitura eles tem algumas orientações curriculares mais gerais. Mas, não tem apostila de música... Nem acho isso, eu fico até na dúvida se acho bom ou não, não ter o material, porque eu tenho a liberdade. Mas, tenho autonomia total.

MUNICIPAL 2: Vamos lá, bloco 2. Bom, eu sou completamente autônoma, nas duas escolas. Eu total autonomia *pra* realizar minhas atividades em sala de aula. Eu faço planejamentos, em uma escola a coordenação ela é mais presente nessa questão de leitura dos planejamentos, então ela *tá* mais a par do que eu faço nas minhas aulas e na outra escola, que é a minha escola de origem, eles já não tem tanto esse cuidado de olhar, de *tá* por dentro. Na outra escola que estão mais a par disso tudo, que a coordenação tem esse cuidado, esse olhar, ainda assim eu tenho total autonomia.

PARTICULAR 1: Então, o nível de autonomia que eu tenho lá *pra* decidir sobre as atividades

é total. Eu decido o que eu quiser levar *pra* dentro da sala de aula, eu levo e não tem problema nenhum com isso.

PARTICULAR 2: Bloco 2. Eu não tenho autonomia *pra* decidir sobre as atividades feitas em sala de aula, mas eu tenho tido cada vez mais confiança em fazer as atividades que eu acredito. E, tenho achado formas de colocar as atividades que eu acredito acontecendo, embora tenha muitas dificuldades.

2) De que forma o currículo facilita ou dificulta o desenvolvimento da música durante as aulas?

FEDERAL 1: O que eu tenho pensado hoje, trabalhado é o seguinte... o que gente chama de currículo, né. Então, currículo... eu entendo que essa pergunta é sobre o documento curricular que você *tá* falando. Então, *pra* mim existem duas questões que a gente precisa separar: uma coisa é o currículo, outra coisa é o documento curricular. Entendo como documento curricular, as diretrizes, aquilo que a instituição nos entrega e nos apresenta, na medida que a gente entra na instituição e começa a perceber de que forma a instituição trabalha com aquele conteúdo, ou seja, com a Música. Então, *pra* mim aquilo são os documentos curriculares, não só a parte de Música, a matriz curricular de Música, mas também as outras partes que são comuns a todos: a maneira de avaliação, como são divididos os tempos semanais de cada disciplina, como são divididos os próprios bimestres e trimestres durante o ano. Então, *pra* mim, isso são os documentos curriculares que definem e, o currículo é uma coisa, *pra* mim, mais ampla, que o currículo já abarca não só esses documentos, mas o que os estudantes trazem *pra* dentro da escola. E, essa junção do que os documentos trazem, do que eu levo *pra* sala de aula e o que os estudantes trazem e o que sai depois desses encontros, aí sim eu considero como um currículo.

Então, respondendo aqui, mais objetivamente, só fiz um parêntese *pra* explicar o que eu entendo como currículo. Então, como eu entendo o currículo como apenas um documento que pode nos orientar, mas a abordagem depende muito mais do professor, então, eu não tenho dificuldade alguma em lidar com esse documento, até porque, a gente que define a abordagem, né. E, onde eu trabalho, obviamente, não se tem uma vigilância desses documentos curriculares, ao ponto, de alguém ficar marcando o que foi dado, o que não foi e o que foi dito e o que não foi. Então, nesse sentido, como eu tenho essa certa liberdade, eu não tenho problema algum em trabalhar com esses documentos curriculares que a minha instituição produz na área de

Educação Musical.

FEDERAL 2: Olha, uma coisa que dificulta, por exemplo, o fato da aula de música *tá* na grade dentro do Ensino Médio Técnico, *pra* encarar 40 alunos, as vezes até mais, quarenta e poucos alunos numa sala de aula com carteiras, isso é uma coisa que dificulta. A gente tenta se adaptar a isso, no caso, entrar numa sala de aula e mudar um pouco a relação das cadeiras, criar um círculo, despeja um tempinho dentro da aula isso, desarrumar e arrumar de novo. Mas, isso é uma coisa. Acho que é isso, depois eu posso rever essa pergunta.

MUNICIPAL 1: Então, tem algumas orientações gerais de aula que tem umas coisas que são meio inviáveis. Eu lembro de ter lido umas coisas assim como de análise musical, por exemplo, separar frases, essas coisas eu não vejo sentido. Mas, algumas coisas até são interessantes, por exemplo, na prefeitura tem a EDUCOPÉDIA, que é um material *pra* usar *online*, que ali também estão algumas diretrizes, que tem algumas atividades de música sugeridas e, por ali eu já peguei muita atividade. Mas, aí é aquela coisa, como a internet não funciona em todas as salas, não tem, então o material é feito *pra* fazer *online*, inclusive com jogos e, ninguém consegue usar, então dali eu tiro apenas ideias. Mas, nesse sentido, como o currículo de Música ele é um pouco aberto, não tem tanta coisa feita. Eu acho que nesse caso não dificulta, também não ajuda muito não (*risos*), mas não dificulta.

MUNICIPAL 2: O currículo, *pra* mim, é um facilitador. Ele não me dificulta não no desenvolvimento da música durante as aulas. Ele, *pra* mim, é um facilitador. Eu gosto do currículo, acho importante, acho muito importante, eu acho que, *pra* mim, o currículo é um caminho, ele traça um caminho e a gente tem que tirar coisas muito boas, porque tem coisas muito boas no currículo, então acho que a gente tem que tirar coisas boas. Eu, como professora, tenho um caminho, eu já delineei um caminho e continuo delineando, porque não se fecha. Mas, eu acho que o currículo, isso fala muito sobre a escola, então é o currículo da Prefeitura, o currículo de Música da Prefeitura. Isso é legal, porque a gente seguindo um currículo, a gente tem vários professores da rede que seguem esse currículo e isso é bom, porque nós estamos no mesmo caminho, só que cada um tem a sua maneira, a sua forma, a sua linha de pensamento, mas a gente tem o currículo. Então, *pra* mim, ele é um facilitador. Eu trabalho com o currículo da escola, ele *pra* mim é um norteador sim e facilita o desenvolvimento da Música nas minhas aulas. Algumas coisas eu penso de uma outra maneira, não que eu discorde, por exemplo, *pra* mim eu colocaria de uma outra maneira, acrescentaria uma outra coisa. Mas, isso é do ser humano, isso é nosso, com as nossas experiências, de acordo com o contexto que a gente está,

o contexto escolar, o contexto da criança. Então, eu utilizo o currículo como um facilitador, mas ele não é fechado *pra* mim.

PARTICULAR 1: O currículo ele facilita por dar um norte, mas por outro lado ele acaba dificultando, porque tem algumas coisas que já tão engessadas vamos dizer assim.. Não é engessada, mas tem algumas coisas que eu não concordo, mas fazem parte do currículo e eu tenho que fazer. Isso, as vezes dá, uma engessada. Mas, na maioria das vezes ele mais facilita do que dificulta.

PARTICULAR 2: O currículo, ele na verdade nem *tá* tanto presente no tipo de aula que damos, porque ela envolve um instrumento, instrumentos de sopro. Então, a gente não se intera tanto do currículo mais generalizado da escola, de uma forma mais ampla.

3) Onde são realizadas as aulas de música?

FEDERAL 1: Onde eu trabalho, a gente tem uma sala de música, porém, a gente tem quatro professores. Então, embora a gente tenha uma sala de música, a sala tem que ser dividida. Geralmente, ela é revezada e esse revezamento, geralmente, é semanal. Então, uma semana eu dou aula na sala de aula das disciplinas de núcleo comum, onde eles, geralmente, assistem a maior parte das aulas e na outra semana eu dou aula na sala de música, especificamente.

FEDERAL 2: Bom, pois é, as aulas de música são realizadas, as obrigatórias, dentro da sala de aula, a sala normal. Mas, muitas vezes, eu corro *pro* auditório que tem mais espaço, num é um bom espaço maravilhoso, mas tem mais espaço (*pausa para um bocejo*) entre um aluno e outro, apesar do palco não cabe 40 pessoas, o palco é pequeno. E, as vezes até na quadra, que agora tem quadra, do ano passado *pra* cá tem quadra de esportes.

MUNICIPAL 1: Então, hoje em dia eu tenho a sala de música, depois de uns cinco anos sem sala, eu consegui. Hoje, eu tenho uma salinha com ar condicionado, instrumento *pra* caramba. Então, as aulas práticas, que são a maioria, a gente faz lá na sala de música. Quando eu preciso fazer algum trabalho mais ligado às artes plásticas, ou por exemplo, composição de uma letra, que na sala de música não tem quadro, então quando a gente vai compor a música ou trabalhar textos em cima de algum tema que vai ser base de alguma música, como foi no racismo ano passado, a gente trabalha mais na sala, vê vídeo. Mas, praticamente toda aula a gente vai *pra* sala de música.

MUNICIPAL 2: Em uma escola, a minha escola de origem, a minha matrícula. As aulas de Música são realizadas dentro de uma sala específica de Música, é um auditório, é um espaço bem grande, bem amplo que eu gosto bastante. Então, lá eu tenho o meu teclado, eu tenho um quadro, tem alguns outros instrumentos de percussão, poucos, mas tem. E, é a minha sala, tem o meu armário, tudo meu lá dentro. Agora, na outra escola eu já não tenho isso, vou de sala em sala, na sala das turmas mesmo.

PARTICULAR 1: Numa sala de música, numa sala específica de música com dezenas de instrumentos. Lá, uma coisa bacana não tenho do que reclamar do que é oferecido em termos de estrutura *pras* aulas de Música.

PARTICULAR 2: Essas aulas de Música são realizadas nas salas mesmo. Mas, isso também é um problema grande, porque muitas vezes precisamos dividir os grupos *pros* alunos testarem os instrumentos e é bem difícil fazer a escola entender que *pra* um grupo de alunos toquem três instrumentos de sopro diferentes é necessário que existam momentos de aulas separadas. Então, é isso.

4) As aulas podem ser feitas em outros espaços da escola além da sala de aula? Você tem poder decisório sobre isso?

FEDERAL 1: As aulas podem ser feitas em outros espaços, eu posso decidir. Inclusive, eu utilizo o pátio bastante, não é algo raro. Então, a gente tem a liberdade de escolher onde a gente pode dar aula e onde a gente acha que essa aula vai acontecer de uma forma legal. Tem auditórios também, as vezes eu vou *pro* auditório.

FEDERAL 2: Opa... Sim! 90%... 90% não, se tiver uma atividade já programada *pra* um espaço desse que eu falei: quadra ou auditório, aí eu não tenho mando de campo não, aí eu tenho que deixar *pra* eles.

MUNICIPAL 1: Sim. Já fiz várias vezes, principalmente do áudio visual, gravação de vídeo fora da sala de aula. Como o espaço escola, em si, muitas vezes fica caótico, porque aluno corre no corredor, as vezes a turma *tá* de tempo vago. Então, essas coisas rola um bom senso, eu tento trabalhar fora da sala quando eu sinto que dá. Mas, planejando com antecedência, já fiz algumas atividades fora da sala de aula sim. Mas, não tem um espaço assim, a escola não é grande, não tem muitos espaços. Então, meu medo, às vezes, é atrapalhar a aula do outro, pela

falta de espaço, então eu tento jogar com o bom senso aí.

MUNICIPAL 2: Sim, as aulas podem ser feitas em outros espaços da escola. Eu tenho o costume de fazer, também, as aulas em outros espaços da escola, nas áreas que são abertas, no pátio, qualquer outro lugar eu posso ir, na biblioteca, já fiz inclusive atividade dentro da biblioteca, já fiz ensaios dentro da biblioteca. Ah... se eu tenho poder decisório *pra* isso? Sim, tenho, tenho poder decisório sobre isso sim, eu apenas comunico sobre o que gostaria de fazer, sempre comunico quando vou fazer algo diferente, fora da sala, até por conta do esquema da escola, da estrutura da escola, de horários, de movimentação das crianças e horário de almoço. Então, eu sempre gosto de comunicar, mas eu tenho poder *pra* decidir sim.

PARTICULAR 1: Essas aulas, elas podem ser feitas em outros espaços. Existe uma planilha de agendamento de espaços na escola e você vai lá, ela é *online*, todo mundo tem acesso à ela e você vai lá e escolhe um horário *pra* sua aula e você fala assim: “eu vou fazer esse espaço aqui”. Muito embora tenha esse *e-mail*, eu nunca utilizei esse *e-mail*, foi um pouco rebelde nesse sentido. Quando me dava na telha de sair com meus alunos e levar eles *pro* lado de fora da sala, se eu quisesse, eu ia lá e fazia e se tivesse gente lá no espaço que eu *tava* planejando, eu procurava um outro espaço e o que acontece é que nunca aconteceu de ter gente no local, eu realizei a atividade e ninguém nunca chegou assim: “olha, você não botou na planilha”, nunca fez isso, nunca fui cobrado nesse sentido.

PARTICULAR 2: Eu não tenho esse poder decisório de decidir por outros espaços da escola e é sempre uma luta muito grande *pra* conseguir.

5) Há atividades extracurriculares de música?

FEDERAL 1: Sim, há atividades extracurriculares de música. A gente tem lá uma banda formada com os estudantes, tem o projeto de pesquisa que, geralmente, é relacionada com alguma questão musical ou, geralmente, mais ampla do que só música, *tá?!* Então, existe essas atividades extracurriculares. Já teve, também, um tempo que era possível oferecer aula de instrumento *pra* complementação de carga horária, mas como temos nos últimos anos as equipes muito enxutas, todos os professores com suas cargas horárias completas, então, essas atividades não estão sendo oferecidas.

FEDERAL 2: Sim, as oficinas. Sempre teve. As oficinas que eu montei, ensaio da banda, prática de conjunto, prática de percussão e, às vezes, até robótica já inventei, como seu eu soubesse, mas fiz uma espécie de grupo de estudo com os alunos, eles são inteligentes com essa questão, inventam oficinas. Bom, 6... vou mudar *pra* outro áudio.

MUNICIPAL 1: Na minha escola não. Bom, se a gente levar o extracurricular ao pé da letra, eu podia dizer que o trabalho de áudio visual, de alguma maneira, é extracurricular, não *tá* no currículo oficial, porque as vezes a gente trabalha um pouco edição, trabalha técnica de iluminação, a gente fez *softbox* caseiro, não é exatamente aula de música isso. Mas, não tem uma atividade assim toda extracurricular.

MUNICIPAL 2: Não, não há. Bom, na escola que eu tenho a matrícula é uma escola de turno único, como eu já tinha falado. Então, os horários acabam sendo mais flexíveis, as crianças acabam tendo mais horários sem aquela coisa tão fechadinha, agora é tempo de Música, agora é tempo de Educação Física, agora tempo de História, tempo de Geografia. Então, como é turno único você acaba tendo um tempo amplo, é o mesmo professor. Eu, por exemplo, tenho uma aluna de violino que acaba tendo aula de violino num horário específico da escola. Bom, se você quiser saber mais sobre isso, depois você me pergunta, mas eu acho que é isso que você *tá* querendo dizer. Na outra escola não tem atividades extracurriculares de Música e nessa que eu te falei, também não tem, mas tem essa questão específica que as vezes tenho que fazer um trabalho um pouco mais específico, ou essa aula de violino *pra* essa criança especial que eu *tô* falando. Então, acaba tendo esse horário extra, mas não chega a ser o extracurricular, o que está além do horário deles. Então, eu acho que vou dizer não *pra* essa pergunta (*risos*).

PARTICULAR 1: Não existem atividades extracurriculares de Música, eu tentei implementar há um tempo atrás, mas a ideia não foi *pra* frente. Talvez, porque a escola ainda é uma escola pequena, é uma escola que ainda não *tá* com todos os seguimentos funcionando, a demanda é pequena e, talvez, eles não tenham tido interesse de botar *pra* frente agora.

PARTICULAR 2: Nessa minha escola existem atividades extracurriculares, eu participo delas. Eu dou aula extracurricular fora, o dinheiro é todo voltado *pra* mim.

6) De que forma a sua atuação como professor/a se integra ao restante das atividades da escola?

FEDERAL 1: A gente tem, lá na escola, uma proximidade com colegas de outras áreas, a gente

tem, também, a flexibilidade de fazer parcerias dentro de um tema mais amplo, que extrapole somente a Música ou outras disciplinas. Então, os professores, muitas vezes, combinam, geralmente, aqueles que tem uma proximidade para além da própria relação profissional. A gente acaba fazendo projetos maiores e em parceria com esses colegas. Então, nesse sentido, eu acho que a disciplina acaba interagindo com outras disciplinas. A gente já fez parceria com os professores de Língua Estrangeira, com os professores de Sociologia, com professores da área de Biológicas, da Geografia, da História. Já fizemos parcerias amplas.

FEDERAL 2: Bom, mais ou menos repetindo o que eu falei os três, quatro primeiros anos tinha um grupo de professores que foram saindo, saindo, saindo... E, a coisa foi minando, foi dispersando, mas a gente provocava muitas coisas, muitos eventos e fortaleceu o grêmio. Tinha uma coisa de fortalecer o protagonismo juvenil. E, aí muita coisa, também, já partia dos próprios alunos. O grêmio tinha uma força muito (*intensidade na voz*) grande na escola. O grêmio foi uma coisa que começou, praticamente nada, no primeiro ano, um pouquinho no segundo, terceiro e quarto ano foram incríveis, o quinto também. Até o ano passado o grêmio era muito forte, resolveu muita coisa por si só e aprendeu a resolver muita coisa, porque nós demos essa força *pro* grêmio. E... é isso. Acho que é isso.

MUNICIPAL 1: Ah, qualquer decisão que a gente toma, inclusive de planejamento de aula, ela é uma decisão política né, o que que você vai trabalhar? Você pode trabalhar qualquer conteúdo, de várias maneiras. Então, nesse sentido, eu acho que se integra, quando você resolve trabalhar determinado assunto, você pode *tá* mexendo com feridas que existem dentro da própria escola (*uma pausa na fala para lembrar do que falar*). Me lembro que teve situações brabas de machismo entre profissionais da escola e, aí no ano retrasado a gente fez um clipe sobre o empoderamento feminino e, aí isso mexia um pouco com essas questões e, acabou envolvendo discussões para além da sala de aula. A gente formou uma banda só de mulheres, a mulherada lá da escola *tava* que *tava*, então foi interessante. E, também, na questão da avaliação, na questão do conselho de classe, se integra total ao resto. Agora, se levasse essa pergunta mais *pro* lado do interdisciplinar, nesse sentido, eu tenho tentado trabalhar de forma interdisciplinar, já consegui algumas vezes, tem alguns professores que eu tenho uma parceria maior, professores e professoras, mais professoras até. Já fiz trabalhos junto com Matemática, fizemos um clipe, já fiz trabalho junto com Português, em cima de poesia cantada. Então, nesse sentido, também, dá *pra* fazer uma atividade interdisciplinar.

MUNICIPAL 2: Até que Música se integra bastante nas outras atividades da escola. Eu tenho

autonomia *pra* isso, *pra* me integrar nas outras atividades e, também, eu sou requisitada *pra* integrar as outras atividades. Então, muitos professores, não *tô* dizendo só a equipe gestora, mas muitos professores, as vezes, requisitam a Música, querem, pedem *pra* participar, *pra* ter uma participação, com um olhar um pouco mais específico da Arte. Então, pedem a minha participação com as crianças e da atividade de Música, a equipe gestora tão sempre requisitando, também, em outras atividades da escola e eu também, muitas vezes me integro. Às vezes, eu vejo uma atividade que *tá* acontecendo e converso com a equipe tanto docente, quanto a equipe gestora e converso sobre o meu interesse, muitas vezes *tá* afinado com o que a gente *tá* fazendo nas aulas de Música. Então, sim, a minha atuação... acho que eu respondi né?! De que forma a minha atuação como professor se integra ao restante das atividades da escola? Ah sim, eu vou falar mais então, porque é de que forma. Então, tem essas questões de atividades, mas as vezes tem algumas apresentações que pedem a participação da Música, por exemplo, teatro, jogral, não só de aulas, mas em COC's, em dia de Conselho de Classe tem vezes que uma escola me pede bastante *pra* ter um momento de apreciação estética, então eu toco, já fiz participação tocando com a leitura de um poema, ou apenas uma apresentação musical mesmo minha, apresentações musicais na escola, festas comemorativas tem participação, festa da família tem participação, festa junina tem participação da Música, atividades de final de ano tem participação da Música, também, que não é só um trabalho específico da Música mas é associado com as outras atividades da escola, isso que eu quis dizer. Às vezes, tem um tema específico de projetos, também trabalham muito com projetos. Teve um projeto indígena, por exemplo, e as crianças participaram, Música participou.

PARTICULAR 1: Então, isso é interessante. Na época de festas, principalmente, festa junina e apresentação de final de ano existe uma preocupação de eu fazer um link com todos os professores de sala e tal, procurar agregar coisas onde os professores *tão*. Então, na festa junina, por exemplo, eu coloco como eu vou trabalhar e eu distribuo *pra* todos os professores o que eu *tô* trabalhando e eles ficam dando um apoio nesse sentido quando a coisa não é em época de festa, eu fico procurando integrar de acordo com o tema geral da escola.

PARTICULAR 2: Eu acho que minha atuação como professor se integra ao restante das atividades da escola de uma forma... Nas festas, basicamente, nas festas *nó* somos notados, porque vai apresentar, as pessoas se encantam e, é basicamente isso, eles se encantam pela performance.

7) Qual o grau de participação ou interferência da equipe gestora da escola em sua atuação como professor/a?

FEDERAL 1: Com relação da interferência da equipe gestora, ela não interfere na minha atuação como professor.

FEDERAL 2: Olha, não tem participação da equipe gestora da escola, ela é praticamente nula. Então, é isso. Talvez... ela não é nula não, como as vezes a gente cansa de pedir as coisas, as vezes as coisas não estão funcionando, coisa e tal... Isso cria uma tendência tipo chutar o balde: “é isso que vocês querem, então é isso que vocês vão ter!” E, aí a gente dá uma aula mais medíocre, meio cansativa, porque é isso. Tem assédio *pra* caramba. Minha escola tem muito assédio, principalmente esse gerente aí, por detrás fica sabendo das coisas, não é coisa errada, mas fica querendo saber e acaba proibindo certas coisas. Então, isso também cansa. Vou passar *pra* pergunta oito.

MUNICIPAL 1: Ah, principalmente, na questão de projetos e de vez em quando inventam uns projetos. Inventam não, de vez em quando criam os projetos, só que as vezes com prazo apertado. Então, nesse sentido, às vezes, te trava um pouco numa linha de pensamento de planejamento, ainda mais Música que são dois tempos por semana, se você perde um dia de aula, por exemplo, as vezes você já fica uma semana sem ver a turma e tem que dar conta de um projeto. Mas, em geral, eu até gosto dos projetos quando tem um prazo legal, porque também dá um norte, uma novidade, os alunos gostam de novidade. Mas, como falei anteriormente, não tem nenhuma pressão *pra* trabalhar alguma coisa específica.

MUNICIPAL 2: Eles interferem muito pouco, a equipe gestora interfere pouquíssimo na minha atuação como professora. Eu acho que nem sempre essa interferência pode ser uma interferência boa e, também, pode ser uma interferência ruim. Então, eu acho que a participação da direção, da equipe gestora na minha atuação como professora, geralmente ela se dá de uma forma muito boa. Então, nunca chegaram *pra* mim *pra* interferir na minha forma de dar aula, nunca, muito pelo contrário, sempre foi uma participação comigo de elogiar, de trazer mais *pra* perto, de colocar como exemplo, por exemplo, em alguns momentos de ensaio, que eu tive ensaios grandes, com muitas crianças, a equipe de gestão estava presente e aí, as interferências eram pouquíssimas, teve uma interferência na questão de chamar a atenção de algum aluno, mas foi algo assim muito pequeno, quase nada e isso é muito legal, porque não interfere nesse sentido, mas é uma participação ao mesmo tempo. É muito bom ter a equipe gestora ao seu

lado, participando com você. Então, eu considero que eles participam de uma forma muito positiva e interferem de forma positiva na minha atuação, uma interferência pouca, mas que é boa, nunca teve uma interferência de chamar alguma atenção, ou de pedir *pra* mudar alguma questão, isso nunca houve.

PARTICULAR 1: Interferência eu não me lembro de ter sido assim: “olha, faça isso, ou faça aquilo”, ou “não faça assim, faça assim”. Na verdade, existe uma maneira que eles têm de assistir a tua aula e te dar um *feedback*. Então, às vezes, eu *tô* dando aula e daqui a pouco entra um coordenador e tal, entre e dá uma assistida na aula e sai, dias depois eles te chamam e conversam com você sobre coisas que você poderia melhorar, coisas que você fez que *tava* bom e que eles gostaram e tal. Mas, essa é a única interferência que eu via, assim.

Em termos de participação, é muito comum a diretora aparecer na tua sala de música, num horário que eu não *tô* tendo aula e perguntar se eu *tô* precisando de alguma coisa. Por duas vezes eu precisei e falei assim: “olha, já que você perguntou, eu *tô* precisando disso!” E, o que eu solicitei chegou muito rápido, foi muito legal isso.

PARTICULAR 2: Eles participam e interferem (*o áudio foi cortado, dando sequência no próximo*). Continuação bloco 2... a interferência da equipe gestora da escola na minha atuação como professor é um pouco mais no sentido de limitar, às vezes, de organizar datas, organizar quando seria a apresentação, de que forma. Mas, é sempre um pouco competitivo a relação com os superiores na escola.

8) Se você usa algum material didático (livros, internet, músicas), como se dá a escolha, a produção e a introdução desse material na escola? A iniciativa de introduzir esse material é sua ou da escola?

FEDERAL 1: Eu não uso material didático algum. Geralmente, eu estudo os documentos curriculares do ano ou da série que eu vou trabalhar e, em cima desses documentos curriculares eu vou escolhendo algumas temáticas que eu acho interessantes e que podem gerar algum tipo de fagulha nas discussões e na forma que a gente pode trabalhar com o que os estudantes trazem para dentro da sala de aula. Então, a minha perspectiva é sempre uma perspectiva de fazer o debate mais amplo e que as atividades de Música elas possam, também, não ser só *pra* estudantes que tenham uma proximidade, ou já fazem, ou já tocam algum instrumento, mas *pra* todos, inclusive os que não tocam nenhum instrumento. Então, na escola a gente não adota

nenhum material específico, então, são sempre recortes, uma bibliografia ampla, trabalhamos com vídeo, com videoclipes, outras vezes, trabalhamos com poesia, com textos já específicos. Enfim, é por aí o trabalho.

FEDERAL 2: Eu uso tudo. Eu vou experimentando de tudo, eu uso livro, eu uso internet, eu uso músicas, bastante música, sempre levo um som *pra* sala. Não tem aula sem escuta, dificilmente tem.

Como se dá a escolha, a produção e a introdução desse material na escola? Bom, preparo a minha aula e penso, por exemplo... A iniciativa de introduzir esse material é sua ou da escola? É minha, totalmente minha, a iniciativa é minha. Só fico chateada quando as vezes não *tá* funcionando o computador da sala, o computador do professor, o *Datashow*. Mas, atualmente, tem funcionado. Ou a internet que cai. Bom, nove... Vou passar *pra* outro áudio.

MUNICIPAL 1: Bom, não tem, em Música, iniciativa nenhuma da escola de material *pra* minha aula, não. Mas, uma coisa que eu tenho tentado fazer é colocar os alunos mais *pra* me ajudar, por exemplo, a gente sempre faz uns trabalhos de coral, apesar de não ser uma área que eu domine muito, de canto coral, de técnica e tal, eu levo isso mais *pro* lado de uma prática de conjunto, a gente, as vezes, mistura instrumentos com cantar, tenta achar um tom confortável, faço mais coisas uníssonos mesmo e, uma coisa que eu tenho tentado fazer é colocar os alunos *pra* me ajudarem com repertório. O repertório não parte só deles, mas a gente mistura e isso tem sido legal, porque a gente canta umas coisas que os alunos explodem, cantem *pra* caramba, igual a gente já botou Ferrugem, Dilsinho, umas coisas mais assim. Mas, também, traz um outro repertório que eles não têm acesso que é interessante, mas as vezes eles têm uma resistência, mas na maioria das vezes eles acabam gostando, cantando. Então, não é uma questão de ser uma música melhor que a deles, que colocaram, ou ter a música deles, porque isso é muito relativo dentro de uma sala de aula, por exemplo, eu faço um diagnóstico todo começo de ano e aí você vê que tem uma galera que gosta de Funk, tem uma galera que gosta de Rock, tem uma galera que gosta de Forró, então não tem um gosto a música de hoje. Tem gente lá que detesta Sertanejo, por exemplo, e tem outros que amam, então eu tento chegar no meio termo, por exemplo, eu *tava* preparando, antes da interrupção das aulas, um repertório com seis músicas *pra* gente apresentar, aí seriam três músicas de artistas a partir dos anos 2000 que eles iam escolher e três músicas de antes, a brincadeira era essa. Então, ia rolar agora, esse ano, a Iza que *tá* fazendo o maior sucesso com os alunos e ia rolar o Poesia Acústica, também, músicas que eu fico prendendo e gosto de conhecer. Então, a ideia é essa.

MUNICIPAL 2: Eu utilizo materiais didáticos, eu utilizo alguns livros, eu utilizo a internet, eu utilizo músicas, utilizo caixa de som, utilizo *Datashow*. Sou eu quem escolho, não interferem na minha escolha, não pedem *pra* ver, nunca interferiram nisso, sou eu mesmo. A produção, muitas vezes eu produzo o material, muitas vezes eu escolho mesmo, pego na internet, seleciono, algumas vezes eu produzo. Os livros são livros que eu utilizei, que eu vi de interessante, são livros as vezes literários, eu não utilizo somente livro didáticos de Música, eu utilizo livros literários. A internet é da escola, *Datashow* é da escola. A introdução desse material na escola é completamente tranquila e autônoma, a caixa de som é minha, eu levei *pra* escola, o teclado também é meu, eu levei *pra* escola e eu deixo na escola, mas não é da escola. O *Datashow* é da escola, então eu apenas pergunto se posso utilizar, se tem alguém utilizando, ou então eu posso deixar agendado. Geralmente, a iniciativa de introduzir esse material é minha, mas também já me deram sugestões, que acharam legal, que viram ou a equipe gestora, ou alguém da equipe docente que viu algo legal, que lembrou de mim, lembrou da Música, lembrou das crianças com a Música e aí me dá uma sugestão. Mas, geralmente sou eu que introduzo, a iniciativa é minha.

PARTICULAR 1: O material didático que é usado lá é, basicamente, meu. Não tem livros, os livros são os livros que eu escolho, que eu faço a seleção, a internet é um material disponível lá em todos os locais da escola, mas músicas sou eu que escolho, muito embora tenha no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, existe um tema cultural já previsto pelo currículo da escola. Então, cada ano vai apresentar um tema cultural, aí você acaba não tendo o repertório lá específico, mas você tem que procurar *pro* 1º ano cirandas, *pro* 2º ano você tem que procurar músicas nordestinas, baião, xote, xaxado e assim vai. Então, tem essa orientação.

Toda a iniciativa de introduzir o material de música, a iniciativa não, mas eu sinto que a decisão é do professor. Eu tive alguns sites que foram sugeridos e tal, eu olhei e o que eu quis usar, eu usei e o que eu não quis, eu não usei e nunca fui cobrado de ter usado ou de não ter usado.

PARTICULAR 2: A iniciativa de produzir esse material, quando eu acho algum material didático ou tenho interesse de introduzir um material é sempre a minha turma com o grupo, eu nunca envolvo muito a escola nessas decisões.

9) O quanto o aluno e seu contexto sócio cultural é levado em conta na elaboração e execução da aula de música?

FEDERAL 1: Em tudo. As minhas aulas elas, geralmente, são aulas que acabam no decorrer do processo, dialogando muito com os estudantes. Então, esse diálogo é extremamente importante e é ele que vai guiando essa nossa trajetória curricular, esse processo de formação. Esse processo de formação ele é muito guiado, também, pela participação dos estudantes.

FEDERAL 2: Olha, muito, muito! Acho que, a grosso modo, 50%. Claro que tem aulas que eu já vou... Tem umas coisas engraçadas, eu tenho colocado eles *pra* ouvir umas coisas que eu sei que eles nunca ouviram na vida, mas são músicas clássicas, clássicas no sentido... As vezes são músicas eruditas mesmo, mas eu digo assim, pode ser desde um Canon de Pachelbel, um Bolero de Ravel, uma Nona de Beethoven, uma Quinta, né, essas coisas. E, eles gostam... Eles gostam, porque eles falam, eles comentam comigo. Sempre acaba a aula, encontra no corredor: “poxa professora, adorei aquela música”. É tão legal isso. Então, é uma coisa que *tá* muito longe deles. Mas, a gente ouve funk, também, quando a gente vai escolher, sei lá, falar sobre motivo, sobre forma de música, vai falar sobre composição e, a gente vai de lá atrás até os dias atuais, bota músicas atuais. E, às vezes, eu peço *pra* eles escolherem o repertório. “Ah, sobre forma tal, tal, tal, me diz uma música que vocês conhecem, esse grupinho aqui que a gente pode ouvir e analisar, por exemplo”. Então, tem uma participação direta sim, eu escuto muita coisa que eles me passam.

MUNICIPAL 1: Total! Po, isso daí é pensado o tempo todo senão não funciona, porque ainda mais ali que a gente vive numa área de conflito, a gente pensa total, por exemplo, na questão de avaliação, eu super entendo muito mais do que entenderia numa zona qualquer sem conflito a questão da falta, a questão muitas vezes do abandono que volta, da evasão que volta, esse acolhimento. A questão do planejamento da aula é um planejamento fluido, várias vezes *tá* no meio de um projeto e, aí tem uma semana mais complicada no morro e, aí para tudo e *pra* voltar já não volta do mesmo jeito. Então, eu tento trabalhar com o planejamento de uma maneira não muito engessada, mas as vezes passa um período bom sem ter conflito mais grave. Então, a gente, também, consegue seguir algumas linhas, mas, em geral, eu tento colocar o cotidiano deles. A gente sempre trabalha, por exemplo, o festival de música das escolas municipais, o FESEM é um bom norte, porque eles gostam muito, é uma competição com outras escolas e é uma oportunidade de trabalhar as músicas que eles façam, a gente faz, geralmente, juntos a partir de ideias deles e eu sempre coloco um tema *pra* gente tentar trabalhar algum assunto mais amplo. Então a gente vai elencando temas e dentro desses temas a gente vai colocando subtemas e, a partir daí a gente vai compondo, junto com eles, eu vou ajudando com umas

coisas de melodia, que eles têm mais dificuldade, as vezes vira um Rap sem melodia mais definida, mas o contexto é levado em conta nessa hora de composição e de aula em geral.

MUNICIPAL 2: *Pra* mim, o contexto sociocultural e o aluno, o indivíduo é levado muito em consideração, é levado muito em conta na elaboração e execução das aulas. Eu penso muito neles, no contexto social e cultural que eles vivem, tento levar coisas que são diferentes do que eles estão acostumados a ouvir e ver, porque a gente também tem que conhecer coisas novas, além do que já é conhecido por nós. Então, eu levo muito em consideração o que os alunos pedem *pra* eu levar. Eu dou espaço *pros* alunos falarem, eu dou escuta a eles, porque eu acho isso muito importante. Então, eu tento, eu faço muito esforço *pra* ouvi-los sabe, eu me esforço *pra* levar coisas, materiais, conteúdos que sejam do interesse deles, que seja de curiosidade deles e, ao mesmo tempo, que seja também diferente, novo *pra* eles, também.

PARTICULAR 1: Bom, isso daí, como a elaboração e a execução da aula de Música é toda feita por mim, eu penso fazer isso o máximo possível, sendo que nem sempre é possível, dado o volume de trabalho que eu tenho. Então, muitas vezes, as aulas ficam menos profundas do que eu gostaria que fossem e aí, às vezes, eu tenho que fazer uma coisa mais genérica.

PARTICULAR 2: O contexto sócio cultural, na escola onde eu trabalho, eles não são levados em consideração, porque parte-se do pressuposto que nessa escola todos são pessoas com muito dinheiro e, é uma realidade. Então, o padrão sócio cultural é igual *pra* todos os alunos ali, eu acho que com exceção dos alunos filhos dos professores e dos próprios professores.

10) Esse grau é estabelecido por imposição da escola ou pelo professor/a?

FEDERAL 1: Bom, eu vou parar aqui que esse áudio tá muito grande. Vou continuar no bloco 2, senão vai ficar um áudio, é... Não, já estou nas últimas, então vamos lá. Essa pergunta 10 do bloco 2, pelo que entendi esse grau se relaciona a esse contexto sociocultural, essa relação do contexto sociocultural do estudante. Então, isso tem muito mais a ver com a minha forma de trabalhar do que com a própria escola, acho que é essa a pergunta.

FEDERAL 2: Pela aula, né. Nem por mim e nem pela escola, pela aula, pelos alunos, pela troca.

MUNICIPAL 1: Pelo professor, mas de alguma maneira isso na minha escola é debatido sim, no conselho, a questão não tanto do currículo, mas um pouco das condições dos alunos e do

contexto sim.

MUNICIPAL 2: Não. É completamente meu, pelo professor sim. Às vezes, eu penso e já falei muito em conselho de classe, também, que é preciso a gente levar em conta na nossa elaboração esse contexto dessa criança, desse aluno, desse indivíduo e as escolas ouvem o que eu falo e concordo. Mas, as vezes eu não vejo muito isso em alguns professores, mas é por conta disso, porque o grau é estabelecido pelo professor e não é uma imposição da escola, também.

PARTICULAR 1: Total pelo professor.

PARTICULAR 2: NÃO RESPONDEU

11) Qual o nível de participação dos alunos nas decisões que abrangem a estrutura escolar como um todo, e também a sala de aula?

FEDERAL 1: Isso já foi muito debatido entre eles. Há sempre uma tensão nessas decisões, os estudantes têm pouca participação nas decisões da escola ou quase nenhuma. As instâncias que os estudantes têm para decidir... O grêmio escolar é sazonal, muitas vezes ele se desfaz no decorrer do ano e ele não é incentivado pela própria instituição. A partir do momento que ele ganha um pouquinho mais de corpo, um pouquinho mais de voz, no meu entendimento, isso é uma leitura minha, há sempre uma força institucional que tenta silenciar esses grupos. Então, nesse sentido, *pra* mim, a participação dos estudantes ela é muito pequena.

FEDERAL 2: Como eu falei, o grêmio ele tinha muito mais força, ele chegou num nível, tipo, o melhor grêmio de todas as unidades. Como muita gente se formou agora, do grêmio, ele já não tem tanta força, esse ano. Eles estão tentando, mas a gente sabe que não é a mesma coisa. Mas, também, não deixou de ter força não, já *tavam* inventando mil coisas já em fevereiro e março. É isso, o grêmio essa questão. Bloco três vou *pra* outro.

MUNICIPAL 1: Sala de aula fica muita na questão da relação com o professor, mas decisão na escola como um todo, tem um grêmio que uma professora tenta concentrá-los um pouco mais nisso e também abrindo um espaço, mas ainda não funcionou tanto deles tomarem *pra* si a questão do grêmio. Teve um ano que a gente colocou uma sala grande, mas não sei se pela idade, ainda não tem uma concentração nesse sentido, eu até vejo a direção aberta *pra* dialogar, mas acho que ainda não tem essa mobilização. É isso.

MUNICIPAL 2: Eles têm um alto nível de participação nas minhas aulas, nas aulas de Música eu considero que eles têm uma participação grande, eu procuro escutar, procuro trazer o que é de interesse deles, eu procuro ouvi-los, eu procuro permitir alguns desejos deles, coisas mínimas, por exemplo, uma forma de se sentar na sala, quero sentar no chão, então a gente faz uma roda no chão, agora a gente quer ir um pouco *pra* cadeira, a gente quer copiar uma coisa, a gente quer copiar essa música, a gente quer escutar essa música, a gente não quer só escutar, a gente quer ver alguém cantando. Vou dar um exemplo, também, de uma criança, fiz uma atividade de percepção musical e aí essa criança perguntou se, também, não podia fazer com uma banda que ela gosta muito, com a música que ela ama, “posso fazer uma percepção musical com essa e aí eu trago *pra* você ver e você coloca essa música *pra* gente ouvir?”, “Claro, sim!” Então, acho que é esse nível de participação, gosto muito que os alunos participem nas decisões da aula. Por exemplo, eles já seguem uma rotina de aquecimento, de trabalho com conteúdos e, muitas vezes, eles pedem *pra* repetir alguma música. Então, decidem que dessa vez vai vir depois essa música, mais ou menos isso. Então, eles têm uma participação muito grande nas aulas de Música. Na estrutura escolar não vejo muito a participação dos alunos, não vejo, infelizmente, nas duas escolas. Em uma, mais ainda do que a outra, a minha escola que eu tenho matricula é uma escola que abarca crianças com mais dificuldades financeiras, de comunidades mais carentes e essa escola eu vejo um pouco, MUITO POUCO (*intensidade na fala*) da participação dos alunos numa questão mais abrangente da estrutura escolar. Na outra escola, eu vejo praticamente nada da participação dos alunos na estrutura escolar, aí já é uma outra clientela de crianças também, já não abarca tanto essa comunidade mais carente

PARTICULAR 1: Bom, a ideia, lá isso é uma constante, é um pensamento que tenta, a todo dia implantar lá, de uma forma cada vez mais frequente é o aluno como protagonista do processo. Então, eu não sei se a gente tá conseguindo, mas a orientação, o movimento de todo o corpo docente, a direção, coordenação é isso, repetir o tempo todo onde o aluno tenha essa posição, esse local de estar participando de todas as decisões que acontecem na escola. A teoria é essa, não sei se isso acontece, de fato. Eu tento aplicar isso na minha aula.

Vamos lá *pro* bloco 3.

PARTICULAR 2: Os alunos têm a impressão de que participam com algumas assembleias. Mas, na realidade, eu acabei percebendo com esses anos trabalhando ali que eles não têm interferência nenhuma, na verdade, não existe interferência. A escola é extremamente hierarquizada e são poucas as interferências externas, além do que eles já resolveram decidir. Eu já vi,

inclusive, professores boicotarem a única participação dos alunos permitida, que seria um certo concurso e os professores não gostaram do final, da decisão final dos alunos e, simplesmente mudaram, deram um golpe (*risos*). Isso eu já vi acontecer nessa escola.

BLOCO 3 - O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA

1) Como você avalia o papel exercido pelas atividades musicais na sua escola?

FEDERAL 1: Bom, acho que pela minha avaliação a música ela tem uma participação efetiva dentro da escola, ela aparece várias vezes, em várias ocasiões. A equipe de música é engajada em vários projetos que acontecem no decorrer do ano. Então, eu avalio como muito positiva, a equipe de Educação Musical e a forma como a nossa área se dá com as outras disciplinas e dentro da própria escola.

FEDERAL 2: Às vezes, poxa, incrível. Uma força gigantesca, especialmente, porque a banda... Eu tive a felicidade de encontrar excelentes músicos na Zona Oeste, entendeu, porque, 90% deles são da igreja, mas são incríveis eles, incríveis. E, teve um casamento muito interessante de pessoas, de várias igrejas, de vários alunos de várias igrejas e, as vezes católico, também, não é só evangélico. E, formou uma banda que eu, particularmente, acho incrível, incrível. Dificilmente, eu vou ter esse resultado novamente. Então, a banda participa de todos os eventos, a banda é muito querida, as pessoas pedem a banda, inventam um evento só *pra* ver a banda tocar (*risos*).

MUNICIPAL 1: Bloco três. Ah, eu acho que, principalmente, os materiais áudio visuais de música que a gente produziu -clipes e filmes- tem um papel muito interessante, porque ultrapassa os muros da escola, tem uma ação interna na escola, mas também tem uma ação externa, então isso é muito bacaba, muito mesmo! Eu acho que esse caminho do áudio visual fez toda diferença, esse trabalho lá nessa escola e, tem muito a ver com sair um pouco da caixinha da sala de aula, de como é que é. Sair da caixinha que eu digo é da minha própria caixinha, aquela coisa engessada de sala de aula que quando eu fui, eu fui um pouco com isso na cabeça, a sala de aula do quadro, os alunos e tal.

MUNICIPAL 2: Eu avalio que é um papel muito importante e muito significativo *pra* escola, *pras* duas escolas e o que eu recebo de retorno da equipe de gestão, das próprias crianças, porque antes não tinha Música, quando eu cheguei não tinha Música antes. Então, o retorno

que eu tenho é muito positivo, as pessoas agradecem muito e elas falam como que trouxe uma mudança *pra* escola, no sentido de mais alegria, mais encantamento, mais vida. As crianças têm vibrado muito com as aulas, as crianças têm pedido pelas aulas, as crianças têm cantado pelos corredores, pelo recreio, tem tocado flauta nos momentos de recreio, elas tem cantado, elas mostram, as vezes pegam um livro que tem músicas que a gente canta e associam. Então, o retorno é muito positivo e é o que eu vejo, também. Eu vejo que tem um papel transformador, que transforma a partir mesmo da apreciação estética, dessa nutrição estética que a gente acaba querendo e tentando possibilitar nas aulas. Além de transformador, acho que tem também um papel libertador, porque a gente também tem essa possibilidade de ter a liberdade de expressão, o cantar. Eu acho que cantar... eu trabalho muito com o canto na sala de aula. Eu acho que cantar é algo muito potente do ser humano, então eu vejo crianças que não cantam, que naqueles primeiros momentos que a gente se encontra, naquelas primeiras aulas tem muitas crianças que não cantam, a gente vê isso na vida, muitos adultos que não cantam. Quando a gente canta é um poder muito libertador, eu acho que as atividades de Música, também, têm esse papel na escola, de libertar através das expressões artísticas mesmo. E, eu acho que é isso, tem o papel de encantar, de mudar, de transformar, um papel estético de conhecimento do novo, um papel de trazer conhecimento também, de formar, um papel formador também e faz parte, também, do conhecimento. A Música é uma área do conhecimento.

PARTICULAR 1: Bom, isso tudo é muito novo *pra* mim, na verdade, eu não tenho uma avaliação muita racional dela. Eu entrei lá esse um ano e esse um ano foi um ano de muito aprendizado, então não sei muito bem como responder essa pergunta.

PARTICULAR 2: Bloco 3. Bom, o papel exercido pelas atividades musicais nessa escola, ele é um papel que me parece meio que exercido pela atividade musical na sociedade, numa forma mais ampla. A música, ela é vista como entretenimento, faz parte da indústria do entretenimento e eles só gostam de lembrar que existe música na hora de se entreter, na hora da festa. Então, é sempre um problema *pra* ensaiar, atrapalha, não pode fazer barulho, porque tem as matérias ditas sérias, enfim. Então, música ela *tá* muito presente na escola na hora da apresentação e, mesmo assim, quando acontece. Tem apresentações que, por exemplo, a escola em Botafogo abriu mão de ter alunos tocando durante a festa junina, eles preferem contratar uma banda já pronta que vem lá, faz uma festa e fica tudo bonito.

2) Como os seus colegas de trabalho lidam com a presença da música na escola?

FEDERAL 1: Os meus colegas de trabalho, eles ainda têm uma ideia de música muito restrita a uma música dita de elite, a ideia de música como apenas a música eurocêntrica ou os seus derivados. Assim, o que eu *tô* falando dos derivados da música eurocêntrica? Uma música de concerto ou ainda uma música que é vista como uma música de “qualidade”, né, com muitas aspas, tipo: a Bossa Nova, o Jazz americano, enfim... Existe aí um fetiche nesse tipo de música, como uma música de “qualidade”. Então, ainda percebo muito esse olhar *pra* música, embora a gente tenha muita Música Popular dentro da escola.

FEDERAL 2: Eles lidam bem. É...Como tem várias coordenações, né. Então, você tem a coordenação do Ensino Técnico, puro e simplesmente. Acho que o Ensino Técnico *tá* até acabando lá, agora é Ensino Médio Técnico. Mas, se tem várias coordenações, tem a graduação, tem Engenharia de Porte, tem a Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, tem três graduações lá. Então, tem suas coordenações, esses cursos têm suas coordenações e o meu é a coordenação do Ensino Médio Técnico. Se eu falasse sobre os professores do Ensino Médio Técnico, eu diria que 70, 80% deles super aprovam as aulas de Música e lidam bem com a presença da música na escola. Quando a gente envolve outras coordenações, aí a coisa, às vezes, pode atrapalhar um pouco a aula tal, que faz muito barulho. Por essa questão, tem uma irritabilidade, já encara de uma forma diferente, acha que a gente *tá* brincando. Não deixa de *tá* brincando, também (*risos*). Mas, é isso, já acha que não tem muita seriedade.

MUNICIPAL 1: Na minha escola, muito bem. Às vezes eu até faço um barulhão e vejo apoio. Então, eu nunca tive... as vezes pede *pra* baixar um pouquinho e tal, mas de uma maneira bacana.

MUNICIPAL 2: Os meus colegas de trabalho, na sua grande maioria, lidam de uma forma muito bonita, muito legal com a música na escola. Eu tenho esse retorno dos professores, eles trazem isso *pra* mim, o benefício da música que eles sente nas crianças. Alguns, poucos, veem a música apenas como um momento de recreação, um momento que as crianças precisam *pra* dar uma relaxada e eles poderem fazer seus planejamentos. Outros veem apenas a música como aquela que vai ajudar nas festas, nas festas da escola. Mas, a sua grande maioria veem a música de acordo com esses vários papéis que falei aí antes, eu recebo esse retorno deles, da equipe de gestão e da equipe docente, eles trazem muito isso *pra* mim, principalmente, depois das apresentações, porque eu acho que a apresentação ela é um momento muito importante que fala de um processo inteiro que a gente teve durante o ano. Então, a gente recebe muito esse retorno através das emoções e tal. Eles lidam de uma maneira muito positiva com a música na escola,

pra mim. Eles *tão* sempre comigo, estão sempre muito à vontade e muito disponíveis numa *pró* atividade muito legal comigo, com o momento da atividade de Música.

PARTICULAR 1: Os colegas de trabalho, às vezes, eu tenho a impressão que eles lidam como se a Música fosse aquela matéria em que os alunos vão *pra* relaxar, eles *tão* indo lá *pra* poder ter um momento de distração da matéria deles que foi tão importante, que tirou e sugou toda a energia deles. Então, eu tenho essa impressão. Então, às vezes, é comum *tô* esperando uma turma lá na minha sala, na sala de música e ela não chega, não chega e eu vou lá na sala deles e a professora *tá* passando matéria, tipo “ah, mas é aula de Música agora, né!” E aí, às vezes, eu tenho que me colocar e dizer: “oh, eu preciso desse tempo, esse é o meu horário, eu tenho um currículo *pra* cumprir, também”. Então, isso já aconteceu algumas vezes. Então, os colegas de trabalho lidam assim meio que música é muito legal, é muito *cool*, muito maneiro, mas você percebe, em determinadas situações, que eles não entendem muito porque que a música *tá* dentro da escola, eles não colocam a música num patamar de formação, *pra* eles a música não faz parte da formação do indivíduo. Essa é a impressão que eu tenho.

PARTICULAR 2: A presença da música na escola, eu sinto sempre os professores de música tentando mostrar a importância da música e a escola reconhece, mas é uma coisa, é um reconhecimento que existe um certo limite nesse reconhecimento da importância da música. É importante, mas um lado meio lúdico dessa importância.

3) De que forma a música se integra ao projeto político pedagógico da escola?

FEDERAL 1: A música se integra de várias formas. Um dos maiores projetos da nossa escola é um projeto encampado pela equipe de música, que é um projeto antirracista, é uma feira de artes e cultura afro-brasileira, anual, que busca trazer *pra* dentro da escola a realidade de muitos estudantes, mas, ao mesmo tempo, trazer a presença das questões racistas e antirracistas, também, *pra* que sejam debatidas dentro da escola. E, isso é encampado, principalmente, pela equipe de música em conjunto com outras equipes, mas começou lá atrás com a gente, também. E, a música, também, ela perpassa... e os professores de música fazem parcerias com várias outras disciplinas, como eu já disse anteriormente. Então, assim, os professores estão abertos a essas participações, então, isso já ficou consolidado dentro da nossa escola. Então, os professores nos procuram, a gente procura os professores quando os próprios estudantes sugerem:

“ah, tem um professor que quer fazer um trabalho assim...” “podemos fazer um trabalho juntos?” Então, a gente sempre conversa possibilidades de trabalho em conjunto.

FEDERAL 2: NÃO RESPONDEU ESSA

MUNICIPAL 1: Então, a gente já tentou mexer com esse projeto político algumas vezes, mas é enorme e a gente tá cheio de coisas *pra* fazer de outras demandas e toda vez que a gente para com... Minha filha chorando aqui (*risos*).

Tive que parar o áudio do Bloco 3, porque minha filha invadiu aqui (*risos*)...

Mas, continuando, então a gente já tentou começar com a coisa do projeto político, de tentar atualizar ele, mas nunca conseguiu, porque a verdade é que tem muita demanda e demandas mais urgentes e a gente não conseguiu parar todo mundo sabe e não, por enquanto nosso PPP *tá* um pouco *pra* inglês ver mesmo e a gente *tá* fazendo, trabalhando, lidando com as situações diárias.

MUNICIPAL 2: É uma pergunta difícil (*risos*). Porque, ao mesmo tempo que eu percebo que a grande maioria, a equipe gestora mesmo, dá uma importância grande à música, eles o tempo todo integram as atividades musicais. Mas, ao mesmo tempo, eles veem como uma disciplina, uma área que traz cultura, que transforma, que traz essa expressão, mas eu percebo que ainda tem muito esse ranço das festas. Então, a Música acaba meio que se inserindo nesse projeto político na parte das festas mesmo, na parte dos eventos, ela acaba sendo um fim, ela é para um fim. Eu acho que acaba se integrando muito mais nisso, na festa junina, isso é no projeto político pedagógico que eu *tô* dizendo.

PARTICULAR 1: Eu ainda não tenho muita certeza do que que é o político pedagógico da escola, o que que é esse projeto ali. Eu *tô*, como eu disse, a escola inaugurou ali no ano que eu entrei, aquela unidade que eu trabalho e, embora eles tenham lá alguns documentos de conduta, uns pilares e tal, eu não *tô* muito certo de que o projeto político pedagógico já *tá* fechado e claro. Eu posso *tá* enganado, como eu disse, o volume de trabalho é muito grande, é difícil de eu *tá* pensando em outra coisa a não ser preparar a aula.

PARTICULAR 2: Então, eu não sei se a música se integra no projeto político pedagógico da escola. Eu acho que não, inclusive, no projeto maior, numa abrangência maior, a música poderia até estar fora.

4) De forma geral, o trabalho com a música abrange quais aspectos, considerando aspectos sonoros (a música em si) e não sonoros (como a letra, por exemplo)?

FEDERAL 1: Geralmente, o trabalho com a música... O meu trabalho com a música, ele não só se restringe aos aspectos sonoros. Busco, sempre, fazer uma discussão sociológica sobre a questão musical, pensando sempre a música, também, relacionada as questões das sociedades em si, as questões de poderes e hierarquias estabelecidas, inclusive com os tipos diferentes de música que existem no planeta, mas também com os tipos de música que existem no nosso país e como elas são, de certa forma, hierarquizadas e como outras questões também, como o trabalho no sentido de moldar ou de fundar essas hierarquias e como elas são pensadas. Então assim, é um trabalho de Educação Musical que tem muito de História e tem muito de Sociologia e Etnomusicologia, também. Então assim, eu busco no meu trabalho trazer essa complexidade para que seja discutido em sala de aula.

FEDERAL 2: É, por um a caso, esse ano eu até comecei a trabalhar composição e eu falei sobre essa questão da letra. Mas, a letra é mais próxima a eles do que a música, de uma forma geral. Então, a gente *tá* estudando bastante essa questão de análise musical mesmo, de como compor, por que linha, por onde começar. Então, essa coisa de analisar as formas, analisar frases, o refrão, a introdução, coda, que eles já sabem o que é coda, mesmo os 40 alunos na grade. Então, essa coisa do ápice, tem que ter os instrumentos, também, uns contrastes de instrumentos, a quantidade de instrumentos, quer dizer, tudo isso influencia, a dinâmica. Eles estão começando a perceber essas coisas. Aí, depois é um processo de falar sobre letra, a gente falou um pouquinho, porque a gente *tá* querendo... Eu *tô* falando, particularmente, da aula desse ano, que eu peguei como composição a base de tudo, *pra* desenvolver várias coisas que eu quero dizer. Mas, tem aluno que compõe, eu tenho um aluno músico lá, toca violão e compõe, faz letra. A letra a gente não deixou de mão, mas a gente *tá* analisando outras coisas. É isso, pronto, chega.

MUNICIPAL 1: Então, quando eu comecei dando aula, eu *tava* dando aula muito com a coisa da música em si, depois dialogando com professores, com gente mais experiente e vendo a situação, eu percebi que a música em si era mais uma coisa, porque o mais importante, até pelo contexto, era a gente trabalhar a música incluída em temas e geralmente em temas que tivesse muito a ver com o cotidiano, com alguma questão mais urgente que tivesse acontecendo. Como

foi um ano que estava muito violento, a gente trabalhou a crise de violência na comunidade, a gente trabalhou isso através de projetos de filmes, de música, de tudo. Quando a gente escolhe temas mais abrangentes, ano passado foi sobre racismo, no outro a questão da mulher, então, nesse sentido, eu procuro trabalhar com temas grandes. Agora, no que diz respeito a música em si a gente faz, é uma questão de trabalhar com repertório cantado, misturando voz com instrumentos, a gente tem bastante instrumentos, então a gente toca. A gente tem uma bateria de escola de samba que a gente sai na frente da escola tocando, envolve os vizinhos, é *mó* barato. Então, aí já é uma coisa mais musical mesmo, tem convenção, tem um monte de coisa que a gente já foi criando com o tempo. Mas, tem a questão de, por exemplo, no racismo a gente leu junto, claro que eu fui lendo, fui explicando e dialogando, porque alguns textos eram difíceis, mas a gente leu um texto da Ludmila, da filósofa, a gente leu um depoimento de racismo dentro do carnaval, vindo de redes sociais, por exemplo, que aconteceram em blocos na Zona Sul. Eu tento trazer essas coisas assim, por exemplo, teve o caso do DJ do Renan da Penha, a gente também conversa, dialoga. Tem aulas que a gente só fica dialogando dentro de alguma situação. É isso.

MUNICIPAL 2: Com relação aos aspectos sonoros, eu gosto de trabalhar pela perspectiva de experiência e estética, a música como uma experiência estética. Então, a partir disso que é a experiência, aquilo que te transforma, que toca e realmente acontece um encontro real com a coisa, com o objeto, com o outro, então eu gosto de trabalhar nessa perspectiva. A música em si, eu trabalho através de percepção musical, apreciação musical e nisso eu trabalho com os conteúdos musicais, com os movimentos sonoros, as características do som, nisso eu envolvo tudo, ritmo, som, melodia, harmonia, trabalho com coral, divisão de vozes, eu faço divisão de vozes. Tem um trabalho, também, com instrumentos musicais, tem esse trabalho lá quando tem os instrumentos. Então, numa escola tem muitas crianças que tem flauta doce, na outra escola já é uma perspectiva mais com instrumentos de percussão que tem na escola, que são poucos, mas tem, aí trabalha com uma outra característica de som que é timbre. Enfim, trabalho assim dessa maneira, nesses aspectos e sempre *tá* utilizando muito o corpo, a voz que é o corpo, as outras partes do corpo que é a percussão corporal, faço notação musical, também, com crianças, utiliza a notação musical, uma leitura de partituras, claro que cada turma na sua fase, na sua faixa de desenvolvimento nessa leitura e nessa escrita.

E, a parte de um aspecto não sonoro, que você deu o exemplo de letra, eu trabalho sim muito com esse aspecto da letra, gosto muito de trabalhar com coral e gosto muito de trabalhar com

letras, porque também acredito muito que a letra associada a melodia toca muito o ser humano. Então, eu gosto muito de trazer letras que são importantes naquele momento do projeto que *tá* na escola, ou que seja legal *pra* aquele contexto social que a gente tem visto, aquele contexto cultural. Então, eu gosto de levar letras que fale muito sobre valores, que fale sobre família, sobre o ser humano, o indivíduo, gosto de trazer letras que façam a gente pensar, refletir. Então, muitas vezes as crianças não entendem a letra e aquilo instiga eles, as letras de forma mais poética. E, além das letras, eu também gosto muito de trabalhar, que eu já até falei são com livros, eu gosto de levar livros literários, muitas vezes trabalho com eles com poema, com algum livro literário e é isso. Ah, e algum objetos, geralmente com crianças menores, como você já conhece né Monalisa (*risos*), eu trabalho a torre musical, aqueles blocos de encaixe, as vezes alguns brinquedos, legos, alguns outros brinquedos que eu utilizo *pra* fazer alguma atividade musical, cartaz... Enfim, objetos pedagógicos ou não.

PARTICULAR 1: Bom, qualquer aspecto que eu queira trabalhar. Às vezes, eu utilizo a letra como forma de trabalhar dicção, forma de trabalhar o próprio vocabulário que você estuda numa letra, por exemplo, ajuda você a memorizar aquela letra *pra* você poder cantar a música inteira decor. Então, as vezes eu faço esses trabalhos em cima da letra, com o intuito da criança *tá* se apoiando numa ideia, no sentido de alguma coisa, *pra* poder ajudar a lembrar a música. E, a música em si, a gente trabalha com instrumentos, a gente tem muitos instrumentos disponíveis, então a gente procura trabalhar os elementos musicais.

PARTICULAR 2: Bom, envolve vários outros aspectos, envolve você ser capaz de ouvir o outro, envolve você ser capaz de vibrar junto com o outro, de outra forma você não consegue tocar junto com o outro, é necessário ter uma concentração, *pra* que você desenvolva o trabalho da música, (*áudio interrompido para continuar no próximo*). Continuação do bloco 3. Você não pode se incomodar com o barulho que o outro *tá* fazendo, você precisa se incomodar com som que você está fazendo e tentar entra em harmonia com o som do outro, você precisa aprender a parar, aprender a continuar, enfim. Existem vários aspectos além da expressividade que a música em si ela abarca. Então assim, a criança aprende a se expressar, também, através da música, não é só a criança, é a sociedade de uma forma geral. A música é a expressividade de uma cultura, faz parte. Então, eu acho que ainda *tá pra* acontecer essa visão da música de um sentido mais amplo.

5) Qual a estrutura oferecida pela escola para o trabalho com a música?

FEDERAL 1: A estrutura é... A gente tem uma sala de música, como disse anteriormente, e a gente dá aula nas salas de aula comuns. Na sala de música, a gente tem uma estrutura razoável, a gente tem acesso a alguns instrumentos de percussão, a violões, a guitarras, a teclados. Então assim, a gente tem o básico ali. A sala é ampla, cabe uma turma tranquilamente de 35, 40 estudantes e, a gente consegue, de certa forma, trabalhar nessa sala. Tem uma televisão grande que também dá *pra* colocar *pen drive* com vídeos, enfim. A gente tem, de certa forma, uma sala funcional, assim que é uma sala boa *pras* atividades relacionadas a Música.

FEDERAL 2: Olha, razoável *pra* ruim, já foi melhor. Primeiro ano, eu comprei instrumento, só que muitos são ruins, porque é difícil fazer essa, como é que se fala, é pregão né?! É licitação, né... Lici, li-ci, li-ci-ta-ção (*risos*). É isso aí. E aí, é fogo, marinheiro de primeira viagem, eu não me dei muito bem. Aprendi muito com o primeiro, só que não teve o segundo e nem vai ter, porque o dinheiro *tá* escasso. Então, a estrutura oferecida... eu briguei por uma sala de música, eu tenho uma salinha de música pequena, que é onde dou as oficinas, *pra* poucos alunos, cabe uns oito ou nove alunos dentro daquela sala. É uma bagunça só, a professora é muito bagunceira. É, seis... Caraca, *tá* enorme esse áudio, não vai nunca.

MUNICIPAL 1: Hoje em dia, eu tenho uma sala com mais de 40 instrumentos. Mas, pela escola depois de um tempão, uns sete anos, eu tive um investimento da escola, uma verba que eu tive uns quatro mil *pra* comprar instrumentos, então foi uma coisa bacana, porque eu consegui comprar coisas mais caras, como uma bateria, um baixo elétrico, uma guitarra. Agora, desde que eu consegui a sala, eu já tinha muitos instrumentos de doações de amigos, de coisa minha velha que eu fui levando com o tempo, então é assim. Mas, hoje em dia eu *tô* com uma sala com muitos instrumentos, uma mistura de doação com coisas compradas pela escola.

MUNICIPAL 2: A estrutura de uma escola, que é a minha escola de origem, da minha matrícula, é uma estrutura mais no sentido da sala que eu tenho. Agora, os instrumentos que tinham lá não são de muito boa qualidade, os instrumentos de percussão, mas começou a crescer algo esse ano, infelizmente a gente parou, mas começou a crescer muito o trabalho com a flauta doce. Então, a gente recebeu uma doação de um violino, então a gente tem um violino e a gente tem recebido doações de flautas doce, as vezes de parentes de professores da escola e a gente, também, tem feito rifa *pra* gente angariar esse dinheiro e comprar as flautas *pra* escola. Eu já consegui comprar 12 flautas *pra* escola com o dinheiro de rifa que acontece lá e aí, vários

professores e famílias dos professores ajudam. Então, essa é a estrutura que nós temos, o teclado é meu, como eu já tinha falado, o teclado que tem lá nas duas escolas, são dois teclados meus, eu levei e deixei lá nas duas escolas, mas são meus, tem caixa de som. Para as apresentações, a estrutura de som, geralmente sou eu que levo, os instrumentos musicais foram esses que eu já falei. Na outra escola, não temos esses instrumentos musicais de flauta e violino que eu falei, mas os alunos, como é uma comunidade menos carente, tem crianças com mais condições, muitas crianças próprias iam levando suas flautas doce, uma via a outra e foram comprando. Então, agora eu pude ir pedir e muitas crianças levaram suas flautas, praticamente cada criança tem a sua, algumas que quiseram investir nisso. Também, a gente monta um palco para as apresentações do coral, de musicais que a gente faz, monta um palco em uma escola e na outra escola já tem um palco que eles até melhoram o chão e reformaram tudo.

PARTICULAR 1: A estrutura é boa, na verdade, eu diria que no início era perfeito, mas agora esse segundo ano a gente inaugurou mais um segmento, inaugurou o segundo segmento e a coisa ficou caótica, porque a gente teve esse ano muito mais turmas do que ano passado e a gente não teve um novo espaço de música. Então, a gente tinha pouca turma ano passado, tinha uma sala de música que supria todas as aulas ali naquele contexto sensacional de um espaço bacana *pra* fazer o negócio. Nesse ano, a gente abriu mais turmas e você vê hoje professores tendo que dar aula em salas de aulas comuns. Apesar de que são salas que eles dão todo um suporte, tem uma galera que vai, que prepara a sala *pra* sala de Música, perguntam *pro* professor “quantas cadeiras você quer aqui?”, “eu não quero nenhuma” eles tiram as cadeiras todas e você dá sua aula. Tem uma preocupação com o professor fazer o espaço dele do jeito que ele quer, mas a sala dos outros professores não é que nem a sala que eu utilizo, a minha sala lá eu tenho tudo a mão, já os outros professores não podem dizer o mesmo.

PARTICULAR 2: Essa escola onde eu trabalho, como eu disse, ela é uma escola de elite. Então, eles possuem uma estrutura grande, eles possuem instrumentos, eles ofertam os instrumentos, eles contratam os professores, o que eles quiserem estruturar, eles podem estruturar a hora que eles quiserem. O que não *tá* estruturado é porque, realmente, eles não tiveram tanta vontade de estruturar. É assim que eu vejo. A estrutura é boa, embora seja mal utilizada como, por exemplo, seja uma dificuldade separar a turma em três *pra* desenvolver o trabalho que, no caso, eu desenvolvo, que são três instrumentos de sopro variados tocando juntos, fazendo uma banda de música. Então, eu vejo que a estrutura é muito boa, mas infelizmente a política pedagógica da escola não favorece as artes tanto assim, a arte não tem essa importância toda. Então,

fica sempre devendo. É isso.

6) Como se dá a interação do/a professor/a de música com os responsáveis pelos alunos e alunas (pai, mãe, avós, etc)? E com a comunidade/contexto onde a escola está inserida?

FEDERAL 1: Então, com relação aos pais e os responsáveis, a gente tem um setor específico *pra* isso. Então, geralmente, a gente não tem contato direto com os responsáveis, quem tem contato é esse setor. Então, qualquer coisa que a gente queira fazer, ou falar, ou questionar, ou pedir, enfim... É sempre por meio desse setor e esse setor ele vai conversar com os pais, a não ser em questões muito específicas ou com os estudantes que são do projeto. Os estudantes que fazem parte dos projetos que a gente trabalha: o projeto da banda, que acabam tendo uma aproximação maior. Então, esses uma vez ou outra, já aconteceu, de pais quererem falar com a gente, nos ligarem, enfim... Já aconteceu, mas não é o comum, *tá?!*

E, a relação com a comunidade é, no geral, ampliar, esse é o meu entendimento também, né?! E, é o entendimento dos projetos que eu desenvolvo na escola que é de ampliar a relação com a comunidade escolar, entendendo que a escola está inserida num contexto sociocultural específico e, é essa comunidade escolar ela precisa estar dentro da escola. Então, é sempre nesse sentido que a gente busca trazer, sempre que possível. Já da área da música, representantes dessa comunidade *pra* realizar atividades dentro da escola, busca também, num dos projetos que eu tinha, a gente buscou ali visitar, também, alguns projetos no entorno da escola e manter contato com esses projetos, não só visitar mas manter parcerias e ver possibilidades, enfim... É nesse sentido que a gente caminha *pra* pensar essa escola, entendendo, pelo menos eu entendo que a escola ela não é uma nave espacial pousada ali, enfim... Ela tem que ser uma instituição aberta a essa comunidade e aberta, também, ao diálogo e a vivência com essa multiplicidade que ronda essa escola. É isso.

FEDERAL 2: Bom, acho que é a última pergunta do Bloco 3. Olha só, por essa questão da banda e porque a banda participou de muita coisa, de eventos, tanto dentro da escola, dentro dessa unidade, quanto em várias outras unidades, em vários eventos, em festival. E toca no Maracanã, e toca em Angra dos Reis e coisa e tal. Então, teve muitas viagens, porque eu dou aula em Itaguaí, então fica muito longe e aí autorização, muitas autorizações *pra* vários tipos de eventos. Então, criou-se uma relação bem legal com os pais e responsáveis, não da grade,

da aula da grade, eu não conheço os responsáveis dos outros, do curso em si, mas as oficinas teve uma proximidade muito forte, por causa da banda que foi criada na escola e por causa desses deslocamentos que a gente teve que fazer e, por causa dessas autorizações e, porque a banda também já passou, por duas vezes, uma semana fora, lá na Urca, na *British School*, foi convidada *pra* fazer um curso na *British School*, tanto esse ano passado 2019, quanto 2018. Então, nós conhecemos os pais mais a fundo, a gente *tava* sempre junto com os pais, eu particularmente, né. A gente que eu falo é que tive um grupo de professores me assessorando, me ajudando. É isso. Então, é isso, tirando a banda, aí realmente eu não posso falar dessa relação com pai e mãe... Até tem, porque como tem eles que são de igreja, eles sempre colocam um pouco a vida pessoal deles, do que eles escutam, se tocam na igreja ou não, o que eles gostam, o que eles acham interessante, o que eles acham que é proibido ouvir (*risos*). Então, isso envolvem, também, pais, cultura familiar, bastante. É isso, abraço!

MUNICIPAL 1: Então, a partir desse trabalho de áudio visual, eu tive muito retorno de pai e mãe de aluno, foi muito legal. Quando a gente tem entrega do boletim, ou bolsa família, esse ano eles tão sendo feitos durante a semana, sexta feira em geral, então é bacana, eu conheço muito gente assim. Alguns pais têm filhos mais novos na escola, filhos que já saíram e entra o mais novinho, então eu já conheço. Então, eu conheço bastante gente assim de família da escola, as vezes questões de problemas com os filhos, o pai vai toda hora na escola. Às vezes, a música funciona um pouco como uma mediação de conflito, porque em geral a relação do professor de música com... Às vezes o bicho *tá* pegando na coordenação, você vai lá *pra* tentar amansar, mesmo não sendo uma questão que aconteceu na sua sala. Enfim. É isso, espero que ajude aí.

MUNICIPAL 2: Eu tenho pouca relação com as famílias, mas de um tempo *pra* cá cresceu um pouco mais essa relação, acho que por conta das apresentações musicais, as famílias começaram a conhecer mais e as crianças vão em peso nas apresentações musicais, é importante dizer que as famílias também vão, então as apresentações ficam lotadas e isso me deixou muito feliz, porque é uma participação da família, tive um retorno muito bom das famílias. E, a partir desses momentos de apresentação, as famílias começaram a ter mais contato comigo, começaram a falar mais comigo, mandam um bilhete, começaram a dar uma importância muito grande porque eu acho que tiveram uma experiência estética (*risos*), tiveram esse encontro com a arte e aí, começou a mudar um pouco de um tempo *pra* cá. Então, eu tenho tido mais esse contato com as famílias, as famílias me veem, falam comigo, uma coisa que não acontecia muito antes,

falam comigo, param *pra* falar, *pra* contar algo que aconteceu em casa com a criança que tem a ver com a música, tem a ver com alguma fala da criança com relação a música em si, ou algo que transformou ela e aí, param *pra* perguntar se a criança, se o filho, se o neto pode trazer um instrumento. Então, eu acho que esse contato fixou bem legal, mas eu não tenho uma relação muito grande com as famílias, como os professores regentes de cada turma tem, mas eu já acho que foi um ganho muito grande de um tempo *pra* cá. As famílias já me conhecem, já respeitam o trabalho com Música, diferente de uma vez que eu dava aula em uma outra escola, há muito tempo atrás, e cheguei a ouvir uma mãe falando *pro* filho... O filho falou: “Mas mãe, amanhã tem aula de Música, não posso faltar!”, aí ela falou: “Ah filho, Música não é tão importante assim né, não tem problema você faltar”. Então, isso me chocou um pouco (*risos*) quando eu ouvi essa mãe falando isso e, eu tenho visto que a música tem ganhado muito espaço no coração dessas famílias e na cabeça dessas famílias.

PARTICULAR 1: Então, no dia a dia é sempre intermediado por coordenação ou, no caso do Fundamental 1 e Infantil, pelos professores de turma. O Fundamental II, a gente já tem um canal mais direto com os alunos através de plataformas *online*, *e-mail*, já rola essa aproximação, isso no dia a dia. Agora, toda reunião de pais e mestres, o professor de música ele participa da mesma forma que participa os outros tem dia que ele fica só atendendo pais e explicando como é o desenvolvimento do aluno na aula dele. Então, isso faz com que você tenha uma relação com os responsáveis dos alunos mais próxima, você aproxima e isso aí eu acho bacana, porque depois da reunião quando você encontra um pai num corredor, *pra* cima e *pra*, baixo ele já vem conversar com você do filho que ele fez aquilo que você sugeriu e que *tava* dando certo. Então assim, é uma coisa bacana de você poder ser um dos professores que *tá* ali nessas reuniões periódicas tratando com o filho, você aparece ali e pode ter essa troca com os pais doa alunos.

PARTICULAR 2: Terminando o bloco 3, a última pergunta. Existem reuniões específicas *pra* que isso seja feito. Mas, como eu vinha dizendo, eles preferem que os professores que estão trabalhando no sistema integral façam parte dessas reuniões entre pais e professores. Nós, que trabalhamos no sistema parcial de tempo na escola, nós nunca fazemos muito parte das reuniões com os responsáveis pelos alunos. Agora, em relação à comunidade e o contexto onde a escola está inserida não existe interação nenhuma, a escola é fechada em si, fechada nos seus muros, fechadas para seus alunos e professores. É uma comunidade dentro de si, ela não integra o bairro, ou coisas assim no entorno, no contexto geográfico. Não existe esse tipo de coisa ali.